

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ALINE HELENA MAFRA

**“*AQUI A GENTE TEM REGRA PRA TUDO*”: FORMAS  
REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS  
PEQUENAS**

Florianópolis  
2015



ALINE HELENA MAFRA

**“AQUI A GENTE TEM REGRA PRA TUDO”: FORMAS  
REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS  
PEQUENAS**

Dissertação de Mestrado submetida ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação: Linha Educação e Infância  
na Universidade Federal de Santa  
Catarina

Orientador Dr: João Josué da Silva  
Filho  
Coorientadora Dr<sup>a</sup>: Márcia Buss-Simão

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

MAFRA, ALINE HELENA

'AQUI A GENTE TEM REGRA PRA TUDO' : FORMAS  
REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS / ALINE  
HELENA MAFRA ; orientador, João Josué da Silva Filho ;  
coorientadora, Márcia Buss-Simão. - Florianópolis, SC,  
2015.

252 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. formas regulatórias.  
4. perspectiva das crianças. 5. cotidiano educativo. I.  
Filho, João Josué da Silva. II. Buss-Simão, Márcia . III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. IV. Título.

ALINE HELENA MAFRA

**“AQUI A GENTE TEM REGRA PRA TUDO”: FORMAS  
REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS  
PEQUENAS**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dr. João Josué da Silva Filho

Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Dra. Marcia Buss-Simão

Coorientadora

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

---

Dra. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

---

Dra. Eloísa Acires Candal Rocha

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Dra. Roseli Nazário

Universidade Reginal de Blumenau – FURB

---

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



Dedico este trabalho a minha amada vó Risoleta  
(*in memoriam*) por ter feito dos meus sonhos, os  
seus.





## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar força para enfrentar este grande desafio.

A minha família, por ser minha fortaleza.

Ao Bruno, companheiro, amigo e meu grande amor, por querer compartilhar comigo a sua vida.

A Márcia, pela amizade construída nesse percurso e pela competência em orientar este trabalho sem medir esforços.

Ao Josué, que ao aceitar orientar minha proposta de pesquisa, permitiu-me conhecer o que até então era apenas um sonho.

A Geysa, que me acompanha há muito e sempre me alegra com suas palavras gentis e confortantes.

A Julice, pela alegria e leveza que conduz seu trabalho e pela competência profissional que tanto admiro.

A Eloísa, pelo seu trabalho inspirador que me motiva a querer estudar cada vez mais.

A Gilka e Deise, pela participação na construção deste trabalho e pela grande ajuda.

A Camilla e ao Rafael pela fiel amizade que tanto se fez importante nessa caminhada.

A Marili, cuja serenidade e encantadora doçura me fazem tão bem.

Ao Mauri, pela sabedoria de vida e pelo carinho de pai.

As minhas colegas de NUPEIN, Rúbia, Fernanda, Juliana, Mirte, Samanta e Gisele, por compartilhar comigo sentimentos, dúvidas e enfrentamentos.

As crianças do Grupo 4/5, cuja alegria foi o motor de minha escrita.

As professoras e diretora da instituição de educação infantil, pela receptividade e comprometimento com este trabalho.



Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.

**Antoine de Saint-Exupéry**



## RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como problemática investigar os processos regulatórios inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil e por outro lado evidenciar o ponto de vista das crianças, ou seja, como as formas regulatórias, materializadas por regras e normas, são postas na unidade educativa e de que maneira as crianças as percebem, compreendem e operam com elas. Para tanto, utilizou-se procedimentos metodológicos provenientes da etnografia: registros escritos, fotográficos e filmicos, tomando como *locus* de investigação uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis localizada na zona urbana da cidade. A investigação empírica se deu com um grupo de crianças de 3 a 5 anos de idade que frequentavam a unidade educativa durante o período de maio a novembro de 2014. Com base nos objetivos da pesquisa, foi possível utilizar a Técnica de Análise de Conteúdo, em que, por meio do método *indutivo* (Vala, 1999), as categorias pudessem emergir do campo. Do agrupamento das unidades de sentido, a partir dos dados empíricos, foi possível reuni-los em duas categorias: *Formas regulatórias da instituição de educação infantil* e *Como as crianças vivem as regras no grupo/4/5*. Os dados gerados indicaram que há regras elaboradas para as crianças de todos os grupos da instituição de educação infantil que visam organizar o cotidiano educativo, nas quais, as crianças são submetidas de forma hierárquica. Do mesmo modo, na instituição de educação infantil investigada há uma hierarquia nas relações estabelecidas entre as categorias geracionais, a qual é expressa no poder dos adultos e consolidada sob a forma de regras institucionais e de combinados do Grupo 4/5. A partir de um diálogo estabelecido entre os dados gerados no campo e o referencial teórico de Boaventura de Sousa Santos, Erving Goffman, Michel Foucault, Hannah Arendt numa interface com os estudos do campo da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância, constatou-se que, mesmo constrangidas com as imposições de regras e normas criadas pelos sujeitos de mais idade, as crianças subvertem a lógica dos adultos e afirmam seus interesses, explicitando seus universos culturais. As crianças lançam mão de estratégias, as mais variadas, elaboradas com base em seus repertórios imaginativos, suas vivências, suas brincadeiras, para ir além da ordem imposta pela racionalidade moderna.

**Palavras-chave:** Educação infantil, formas regulatórias, perspectiva das crianças, cotidiano educativo.



## ABSTRACT

This study, at Masters level, was to investigate the problematic regulatory processes inherent in the operation of an early childhood institution and secondly to highlight the point of view of children, that is, as the regulatory forms, materialized by rules and regulations, are put in the educational unit and how children perceive, understand and operate with them. Therefore, we used methodological procedures from ethnography: written records, photographic and filmic, taking as research locus a children's educational institution of Florianópolis Teaching Municipal Network located in the urban area. The empirical research took place with a group of children 3-5 years old who attended the educational unit during the period from May to November 2014. Based on the research objectives, it was possible to use the content analysis technique, in that by means of inductive (Moat, 1999), the categories could emerge from the field. The grouping of units of meaning, from the empirical data, it was possible to assemble them into two categories: regulatory forms of the early childhood institution and How children live rules in the group / 4/5. The data generated indicated that there are rules developed for children of all early childhood institution groups aimed at organizing the educational routine, in which children are subjected hierarchically. Similarly, in the early childhood institution investigated there is a hierarchy in the relations established between the generational categories, which is expressed in the power of adults and consolidated in the form of institutional rules and the combined Group 4/5. From an established dialogue between the data generated in the field and the theoretical framework of Boaventura de Sousa Santos, Erving Goffman, Michel Foucault, Hannah Arendt an interface with the studies of the field of sociology of childhood and a Pedagogy of Childhood, constatou- that even embarrassed by the imposition of rules and standards developed by the subjects older, children subvert the logic of adults and assert its interests, expressing their cultural universes. Children use strategies, the most varied, prepared based on its imaginative repertoires, their experiences, their play, to go beyond the order imposed by modern rationality.

**Keywords:** Early childhood education, regulatory forms, perspective of children, educational everyday.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Momento de apresentação da pesquisa às crianças.....	70
Figura 2: Registro a pedido de Bernardo.....	74
Figura 3: Desenho de Hiago.....	75
Figura 4: Espaço interno da instituição – da esquerda para direita: banheiros; área para assistir DVD; parque; sala da direção .....	82
Figura 5: Espaço interno da instituição – da esquerda para direita: corredor; refeitório e sala referência do Grupo 4/5 .....	82
Figura 6: Hora do sono no Grupo 4/5.....	114
Figura 7: Momentos de brincadeiras antes do “sono”.....	115
Figura 8: Thayellen segurando seu casaco roxo, sentada ao lado de Yuri. ....	123
Figura 9: Thayellen e Alícia.....	129
Figura 10: Lara desenhando com três canetinhas nas mãos. ....	131
Figura 11: Brincadeira do telefone sem fio .....	144
Figura 12: Momento de alimentação.....	152
Figura 13: Hora do sono.....	159
Figura 14: Lais vai ao encontro de Kamilly .....	162
Figura 15: Ana Carolinny com sua revista na roda .....	163
Figura 16, Figura 17 e Figura 18: Cartaz de combinados do Grupo 4/5 .....	168
Figura 19: Colocar no prato somente a Comida que for comer.....	169
Figura 20: Conversa sobre as regras.....	176
Figura 21: Alícia, Thayellen e Lais embaixo das mesas. ....	189
Figura 22: Formação da roda. ....	192
Figura 23: Ana Carolinny desenhando de canetinha .....	200
Figura 24: Yuri mostrando seu desenho.....	205
Figura 25 e Figura 26: Momentos da roda .....	208
Figura 27: Atividade dirigida .....	213
Figura 28: Grupo 4/5 assistindo “Backardigans” .....	231



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Levantamento da produção .....	46
Quadro 2: Crianças atendidas em cada grupo .....	83
Quadro 3: Formação da equipe gestora .....	83
Quadro 4: Formação da equipe docente .....	83
Quadro 5: Formação da equipe de apoio .....	84
Quadro 6: Informações das crianças do Grupo 4/5 .....	86
Quadro 7: Dados sobre as famílias das crianças .....	87
Quadro 8: Processo de categorização dos dados .....	92



## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE.....</b>	<b>29</b>
1.1 PEDAGOGIAS EM DISPUTA: DELIMITANDO O CAMPO .....	34
1.2 AS CRIANÇAS NA PEDAGOGIA .....	37
1.3 RECONFIGURAÇÃO DA INFÂNCIA MODERNA: AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS NÃO PASSIVOS .....	41
1.4 DISCIPLINA, REGRAS E LIMITES NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS .....	45
1.4.1 Enfoques teóricos.....	48
1.4.2 A presença da formação moral nos discursos pedagógicos .....	53
<b>CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>61</b>
2.1 CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA E APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS .....	61
2.2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO DA PESQUISA: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS .....	67
2.3 DESAFIOS DA PESQUISA: EMBATES, CONFLITOS E ESCOLHAS.....	77
2.4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	81
2.5 AS CRIANÇAS DO GRUPO 4/5.....	85
2.6 EMERSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	89
<b>CAPÍTULO 3: FORMAS REGULATÓRIAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>95</b>
4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO .....	95
4.2 COMBINADOS GERAIS: REGRAS INSTITUCIONAIS.....	102
4.3 HORA DO SONO: ENTRE AS PROPOSTAS E AS EXPERIÊNCIAS .....	112
4.4 INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NOVATAS NAS REGRAS E NORMAS DA INSTITUIÇÃO .....	117
4.5 QUANDO AS CRIANÇAS COBRAM O CUMPRIMENTO DAS REGRAS DE SEUS PARES .....	130
4.6 QUANDO AS CRIANÇAS COBRAM DAS PROFESSORAS O CUMPRIMENTO DAS REGRAS .....	146
4.7 QUANDO AS CRIANÇAS BUSCAM OUTRAS POSSIBILIDADES .....	151
4.7.1 No refeitório .....	151

4.7.2 Na hora do sono.....	159
4.8 QUANDO AS PROFESSORAS FLEXIBILIZAM AS REGRAS .....	161

## **CAPÍTULO 5: COMO AS CRIANÇAS VIVEM AS REGRAS NO GRUPO 4/5..... 167**

5.1 COMBINADOS DO GRUPO 4/5 OU COMBINADOS DO CARTAZ.....	167
5.2 QUANDO AS CRIANÇAS FRISAM OS COMBINADOS ...	175
5.3 QUANDO AS PROFESSORAS FRISAM OS COMBINADOS .....	181
5.4 ATIVIDADES DIRIGIDAS COMO EIXO NORTEADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	194
5.5 ATIVIDADES LIVRES: BRINCADEIRAS, DESENHOS, CONVERSAS .....	215
5.6 O USO DAS MÍDIAS COMO ESTRATÉGIA FRENTE ÀS REGRAS .....	225

## **6. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES ..... 237**

## **REFERÊNCIAS..... 245**

## PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Todas as sociedades são marcadas por um projeto sócio-cultural, que em determinado tempo histórico visa orientar as ações e condutas dos sujeitos. Contemporaneamente, a sociedade ocidental capitalista é regida pelo projeto sócio-cultural da Modernidade, que possui uma visão de mundo limitada e unilateral, pois foi organizado pela classe social burguesa que entende a sua visão de mundo como alternativa única. Mesmo que, *a priori*, o projeto tenha sido proposto a fim de atender as necessidades de todos, ele apresenta uma falência em si mesmo, visto que, hoje o mundo é permeado por uma extrema desigualdade social, e a partir disso, torna-se possível questionar: esse projeto é para todos?

A educação na Modernidade é organizada para ser um caminho com vista em um futuro próspero, justo e igualitário, onde, a partir de sua democratização todos os sujeitos tenham as mesmas chances de lutar por seus objetivos. Contudo, contradições emergem deste campo mostrando - seja através da cruel desigualdade social ou por meio de um esforço particular que nunca traz recompensas – que a educação para o projeto moderno se trata de mais um instrumento permeado por sua lógica e princípios. Frente a estas questões, não se pode desistir da educação, mas buscar perceber como ela é conduzida, para que, com base em evidências sólidas, busque-se, quem sabe, a construção de um novo projeto sócio-cultural.

O modelo de educação proposto pela Modernidade reverbera nas relações institucionais em todas as etapas educativas, incluindo na educação infantil, onde as crianças desde muito pequenas são submetidas a regras institucionais que visam a regulação de sua educação. Fatos como estes me impulsionaram a buscar mais elementos de confronto acerca desta relação entre educação e Modernidade nos contextos institucionais que atendem as crianças pequenas. Deste modo, a intenção de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as regras e normas da instituição de educação infantil que frequentam se justifica pela urgência de que isto ocorra para se analisar estes contextos a partir de um olhar crítico sobre o cotidiano.

De 2009 a 2013 atuei como professora na educação infantil, e durante este período o trabalho pedagógico com as crianças me mobilizou a buscar mais conhecimentos sobre a forma pela qual elas enxergam a instituição de educação infantil em que estão inseridas, entendendo que as crianças são sujeitos competentes na elaboração de ideias sobre a realidade que as cerca. Nesse sentido, algumas questões

iniciais me encorajaram a querer saber mais sobre a realidade das instituições de educação infantil e de que forma as crianças atribuem significados a ela: como a instituição de educação infantil reverbera as ideias colocadas pela sociedade? Como as crianças percebem as imposições dos adultos? Elas gostam de estar e viver na instituição de educação infantil? O que as mobiliza neste espaço?

Permeada por incertezas e disposta a buscar subsídios teóricos que dialogassem com a empiria, elaborei um projeto de mestrado que contemplasse minimamente estas minhas inquietações. Em um primeiro momento a proposta de pesquisa buscava evidenciar os significados que as crianças atribuem à instituição de educação infantil que frequentam. Contudo, logo compreendi que esta tarefa constituía-se como verdadeiramente pretensiosa para o pouco tempo de pesquisa que o mestrado permite.

Certa da impossibilidade de pesquisar algo tão amplo realizei um recorte do tema da pesquisa, buscando no referencial teórico de Boaventura de Sousa Santos, identificar no projeto sócio-cultural da Modernidade, seus pilares fundamentais: a regulação e emancipação, para analisar a partir dos mesmos as relações estabelecidas no cotidiano na educação infantil. A partir da compreensão que atualmente a emancipação está sendo sufocada pela regulação que é estabelecida no sentido de manter a ordem através da supressão do caos, a presente pesquisa assume como **problemática** investigar os processos regulatórios inerentes ao funcionamento da unidade educativa e por outro lado evidenciar o ponto de vista das crianças, ou seja, como as formas regulatórias, sob a forma de regras e normas, são colocadas na instituição de educação infantil e de que maneira as crianças as percebem, as compreendem e operam com elas.

Entendendo o quão diversas são as condições de vida das crianças, e a partir da compreensão de que o projeto sócio-cultural da Modernidade é hegemônico e cada vez mais regulatório (SANTOS, 2002), a presente pesquisa de mestrado, tem por **objetivo geral** investigar os processos de regulação presentes em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e a forma pela qual as crianças inseridas nesse espaço compreendem suas normas e regras, assim como as formas ou estratégias que elas utilizam frente a essas imposições. Posto isto, e a fim de nortear o objetivo geral, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**:

- Investigar as formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil a partir de um olhar para todas as relações



estabelecidas nesse contexto, buscando apreender como os adultos e crianças se organizam em torno de regulações provenientes de orientações municipais e do Projeto Político Pedagógico da instituição;

- Buscar apreender as formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil a partir da perspectiva das crianças do Grupo 4/5<sup>1</sup>, sobre como elas percebem, vivem e utilizam as regras e normas postas nesse contexto;
- Analisar como a hierarquia e as formas de poder são estabelecidas nas relações entre adultos, entre adultos-crianças e entre as crianças, e como os profissionais - professoras do Grupo 4/5 ou não - operam com as regras e normas na relação e trabalho pedagógico com as crianças.

Com vistas a contemplar os objetivos propostos, e já há bastante tempo mobilizada por questões que abarcam a educação das crianças, como proposta de pesquisa de meu trabalho final em nível de especialização<sup>2</sup>, realizei uma análise da produção acadêmica em doze revistas científicas qualificadas como as principais revistas brasileiras na área da educação e em quatro Grupos de Trabalhos da ANPED no período de 2009-2013. Por meio desta pesquisa busquei identificar o que a produção acadêmica, dos últimos cinco anos, vem apontando em relação as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância, entendendo as diversas ordens sociais presentes nesses espaços. A partir dessa busca foram localizados 10 trabalhos na ANPED e 07 artigos em revistas científicas que abordavam a temática, que foram lidos na íntegra para categorização e análise.

Ainda em relação a pesquisa em nível de especialização, resalto que as crianças lançam mão de estratégias de enfrentamento às regras impostas pelos adultos, atribuindo outros significados elaborados por elas próprias para suas atividades. Por meio da leitura dos trabalhos selecionados, analisei que aqueles que apontam uma posição e avaliação mais crítica e negativa das crianças em relação ao contexto educativo

---

<sup>1</sup> Denominação dada pela instituição de educação infantil em que a pesquisa foi realizada. O Grupo 4/5 reúne crianças de 4 a 5 anos de idade.

<sup>2</sup> Este trabalho refere-se a minha pesquisa defendida em 2013, pela Universidade Federal de Santa Catarina, cujo título “Formas regulatórias da educação das crianças: o que diz a produção científica (2009-2013)”, trata-se de uma análise da produção científica de 2009 a 2013 acerca das formas regulatórias presentes na educação das crianças.

foram frutos de pesquisas que tiveram como campo a instituição de educação infantil. A percepção das crianças acerca da forte imposição de regras e rotinas rígidas foi evidenciada com maior recorrência em pesquisas que se propuseram a realizar sua investigação com as crianças de 0 a 5 anos de idade, ou seja, na educação infantil.

Ao encontro disto, Arroyo (2009) afirma que,

Os estudos críticos vêm mostrando como o processo histórico de construção da infância foi acompanhado por uma história de legitimação da regulação das crianças e adolescentes. Regular esses tempos passou a ser visto como uma empresa gloriosa, louvável, como uma opção legítima e pedagógica na conformação das relações entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. Inclusive adestrar, controlar, regular todos os coletivos vistos como crianças passou a ser uma empresa louvável, pedagógica [...] (ARROYO, 2009, p. 135).

O levantamento da produção em nível de especialização acerca da temática foi realizado com vistas a mapear o que se tem produzido no âmbito acadêmico, entendendo a importância desse processo na pesquisa educacional, na intenção de tornar visível como as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância estão sendo pesquisadas, analisadas e publicadas no âmbito acadêmico, e, sobretudo para fornecer subsídios para a análise das formas regulatórias presentes na educação das crianças em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O levantamento da produção será utilizado como um ponto de referência para a análise da realidade das crianças do Grupo 4/5, pois oferece elementos de pesquisas já concluídas, para que se possa subsidiar, junto com o referencial teórico, o debate e permitir confrontar ou legitimar os dados empíricos gerados na pesquisa de mestrado com alguns aspectos apontados nos trabalhos selecionados.

Com vistas a contemplar os objetivos desta pesquisa em nível de mestrado, pretendo também realizar um estudo dos documentos legais que subsidiam o projeto educacional-pedagógico das instituições de educação infantil que compõem a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para tratar mais especificamente das formas regulatórias presentes no interior da unidade a qual a pesquisa foi realizada, as

propostas educativas colocadas no Projeto Político Pedagógico da instituição serão postas em articulação aos dados empíricos.

Para investigar as formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil a partir do ponto de vista das crianças, ou seja, como elas as percebem, utilizam, ou buscam alternativas a elas, a metodologia de pesquisa escolhida para tal fim foi a abordagem etnográfica, que possibilita “captar o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais – portanto, no contexto das relações com outros agentes” (ROCHA, 2008, p.48).

Corroborando com isto, André (1995) afirma que a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para atingir tal fim, utiliza um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados ou redefinidos. “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

A fim de travar o debate acerca das questões centrais que permeiam a pesquisa, pretendo utilizar o referencial teórico de Boaventura de Sousa Santos para contextualizar o cenário da Modernidade, suas implicações e fragilidades, em diálogo com os conceitos de autoridade, poder, disciplina, liberdade e norma elaborados por Michel Foucault e Hannah Arendt. Farei uso da abordagem psico-social de Erving Goffman no que se refere aos conceitos de *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários*, buscando compreender minimamente o cotidiano da instituição de educação infantil com o auxílio de tais conceitos. Buscarei também uma aproximação a perspectiva do campo de estudos da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância com vistas a problematizar aspectos e relações travadas no contexto educativo.

\*\*\*

Para a organização da escrita pretendo num primeiro momento contextualizar a educação no cenário da Modernidade, para em seguida apontar as concepções de educação e as disputas entre propostas pedagógicas que surgiram ao longo da consolidação do projeto moderno. Posteriormente, busco caracterizar em linhas gerais, entendendo a ampla dimensão que esta questão contempla, o que é ser criança na Modernidade e a configuração que a infância assume nesse

contexto, afirmando que as crianças produzem outros elementos para além dos que lhes são impostos pelos adultos.

Em seguida, apresento um breve levantamento da produção científica realizado em todo período de publicação de trabalhos no Grupo de Trabalho 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), Grupo de Trabalho 20 (Psicologia da Educação) da ANPEd, e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este esforço foi feito com vistas a identificar como os conceitos de limites, disciplina e assimilação de regras foram e vem sendo abordado e demarcado pelas pesquisas no âmbito da educação infantil, entendendo a importância de compreender a influência destes conceitos para a educação das crianças de 0 a 5 anos contemporaneamente.

No segundo capítulo a metodologia será descrita, na intenção de caracterizar a instituição escolhida como campo de pesquisa, os motivos que levaram a esta escolha, os caminhos da pesquisa e seus desafios. Mas, para além desta apresentação do campo, o capítulo metodológico visa primordialmente apresentar os protagonistas desta pesquisa: as 19 crianças que me acompanharam nesta empreitada. Busco também apontar como estes sujeitos de pouca idade reagiram a minha imersão em campo, quais foram suas primeiras ações frente a minha presença na creche e quais as implicações de minha inserção no Grupo 4/5.

Por fim, nos últimos dois capítulos serão apresentadas as categorias de análises dos dados, resumidas em: *Formas regulatórias da instituição de educação infantil* e *Como as crianças vivem as regras no Grupo 4/5*. As categorias de análise foram assim definidas por uma questão de organização e operacionalização dos dados, contudo, entendo que as vivências e experiências das crianças não podem ser fragmentadas ou analisadas separadamente, visto a transversalidade das relações que elas estabelecem na instituição de educação infantil, ou em qualquer outro espaço social.

## CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE

*A tua piscina tá cheia de ratos  
 Tuas ideias não correspondem aos fatos  
 O tempo não para  
 Eu vejo o futuro repetir o passado  
 Eu vejo um museu de grandes novidades  
 O tempo não para  
 Não para, não, não para.*  
**Cazuza**

Como se costuma dizer, “o tempo voa”, e em seus longos e duradouros voos carregam consigo sonhos e desejos, que são cerceados pela pressa e simultaneidade de ações. As pessoas estão sempre correndo em busca de algo, ou atrás de alguém que pode servir para se chegar a algo. Utilidade e serventia compõem a listagem de aliados do tempo na Modernidade, que caminha a passos apressados em busca do sucesso, mas também é enquadrado: tem-se tempo para tudo! Tempo para comer, para tomar banho, para dormir, para trabalhar... Há também o tempo de ser criança, e aquele em que a brincadeira acabou, dando lugar a vida séria e racional que permeia a vida dos adultos. Nessa história toda, o tempo é imensurável, não palpável e verdadeiramente traiçoeiro. Ele engana, apressa e faz os sujeitos viverem em função dele. Há aqueles que querem esconder suas marcas: há outros que fazem de tudo para viver em um dia em que possam tomar as suas próprias decisões.

Para os adultos, seria impossível viver em um mundo não organizável pelo relógio. Para as crianças, isso é apenas um detalhe. No emaranhado de suas vidas, em alguns momentos, elas torcem para que ele passe rapidinho. Já em outros, o lúdico fornece espaço para que o tempo não seja regulado, e que dessa forma, que o relógio não assuma a função de grande vilão do conto de fadas.

Nesta direção, Santos (2002) afirma que a Modernidade visa contrair o tempo presente e expandir o futuro, depositando nele esperanças de um mundo melhor. A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção da totalidade, transformou o presente em um momento secundário, visto apenas como uma etapa entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo permitiu expandir o futuro. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas eram as expectativas confrontadas com as experiências do presente.

Para Giddens (2002), a Modernidade é pautada em vários aspectos fundamentais, sendo um dos mais evidentes a afirmação de que o mundo moderno é um “mundo em disparada”. Isto significa dizer que a separação de *tempo* e *espaço* descreve o caráter peculiarmente dinâmico da vida social moderna. Para o autor, a separação de tempo e espaço estabelecida na Modernidade desencadeou a invenção e difusão do relógio mecânico. Giddens (2002) considera que hoje a realidade é marcada por um sistema de tempo universal e por zonas de tempo globalmente padronizadas, e isto marca uma das principais distinções da era moderna em relação às demais épocas da história da humanidade.

O mundo moderno, regido e controlado pelo tempo, na busca pelo futuro como ponto de partida e chegada, encontra nesse trajeto contradições, exclusões e desigualdades, que não podem mais ser mascaradas. O grande lema da Modernidade, que afirma que o sucesso ou o fracasso são oriundos unicamente do esforço individual, vem indicando fragilidades, onde os sujeitos sentem por meio da própria experiência, que esse discurso não passa de uma falácia, visto que, aí estão envolvidas questões sociais que vão muito além do esforço pessoal.

Guiando os passos dos sujeitos na Modernidade, o tempo atua de forma incisiva e imperativa na organização das instituições formais de educação. Há que se obedecer a organização do tempo, pois ele foi pensado com vistas a contemplar da forma mais otimizada todas as atividades que os professores e as crianças precisam realizar em determinado prazo. Hora do lanche, da brincadeira livre, da atividade dirigida, do almoço, do sono, são apenas alguns exemplos da organização pré-estabelecida imposta aos contextos educativos que visam oferecer a melhor alternativa à rotina educativa.

As contribuições de Frago (1998) são pertinentes para se pensar sobre estas questões, visto que a educação sempre ocorre em um determinado espaço e tempo determinados. Ou seja, o espaço, juntamente com o tempo, fazem parte da organização das atividades educativas. Assim sendo, a ocupação do espaço supõe sua constituição como lugar, e desta forma o espaço está sempre disponível para converter-se em lugar. Contudo, para Frago (1998), há um problema central que se coloca quando se carece de espaço ou de tempo, pois para o autor, existem diversas maneiras de proibir ou impedir condutas indesejadas através da organização do tempo, pois, “basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos” (FRAGO, 1998, p.61).

O Núcleo de Ação Pedagógica “Relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos”, enquanto documento orientador da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis vai ao encontro destas questões, pois problematiza a organização dos tempos e espaços, afirmando que eles ainda são pensados e estabelecidos a partir dos parâmetros da ordenação, linearidade, sequenciação e hierarquia do conhecimento. E, com base nesta lógica, as propostas nas instituições de educação infantil acabar por exigir que todas as crianças realizem a mesma atividade ao mesmo tempo, visando o resultado de um produto final em detrimento da imaginação criadora das crianças, dos seus diferentes ritmos.

O filme “Tempos Modernos”, de Charlin Chaplin, ilustra magistralmente como a contemporaneidade é ágil e fluída, em que todo tempo perdido precisa ser recuperado de alguma forma, com vistas a construir um futuro que certamente será brilhante. Na Modernidade se espera agilidade e rapidez sem com isto perder a eficiência. O tempo age na vida dos sujeitos de forma a moldá-los e prepará-los fundamentalmente para o mercado de trabalho.

Nesta direção, a Modernidade, por meio da ciência, cria estratégias e ferramentas a fim de aumentar a produção do capital otimizando o tempo dos sujeitos. Mas, como consequência, restringe sua vida a uma linha de produção automática. No contexto da educação infantil, cabe então questionar a supremacia da ciência, que por meio de um discurso da verdade única, age como reguladora das regras e normas que organizam o cotidiano educativo. Estas considerações podem ser justificadas a partir do aligeiramento de atividades como a organização da sala referência ou do parque, em que, para o processo se tornar mais rápido e eficaz, as professoras assumem esta função para si, apressando as crianças e impondo a forma de organização que julgam ser a melhor.

Nas instituições de educação infantil, o tempo regula as ações dos adultos e das crianças, que acabam se tornando reféns do relógio. Nesta relação, aos adultos cabe a responsabilidade de organizar e pensar a rotina considerando principalmente o tempo total de atendimento<sup>3</sup> às crianças e buscando atender as suas necessidades. Já as crianças, cabe o dever de realizar as propostas com esforço e dedicação dentro do tempo estabelecido.

Nestes contextos educativos que atendem as crianças de 0 a 5 anos de idade, há regras e normas impostas de maneira hierárquica, a

---

<sup>3</sup> No município de Florianópolis as crianças são atendidas na educação infantil em regime parcial (6 horas) ou em regime total (12 horas).

fim de que as crianças aprendam desde muito cedo a serem disciplinadas e organizadas, predicados que futuramente lhes serão valiosos. Sendo assim, o tempo entra em cena assumindo grandes proporções, pois muitas vezes esse disciplinamento refere-se as crianças saberem que terão um tempo para realizar dada atividade, e que desta forma precisarão portar-se de maneira a realizá-la nos limites daquele período pré-estabelecido. O mesmo vale para situações como a alimentação, momento em que se mostra às crianças que se deve mastigar com calma, de boca fechada e outras formalidades, mas também há um tempo estipulado como ideal para que elas se alimentem, “não dá para enrolar”, porque se atrasar a alimentação, o restante da rotina ficará prejudicada.

Tais proposições podem ser sustentadas com base em algumas pesquisas em nível de mestrado ou doutorado, que almejaram analisar as relações de espaço e tempo estabelecidas na rotina das instituições de educação infantil. A dissertação de mestrado de Batista (1998) apontou que a rotina, estrutura entendida como gerenciadora do tempo-espaço da creche, muitas vezes obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição.

A pesquisa também em nível de mestrado, realizada por Agostinho (2003), pretendeu conferir visibilidade ao ponto de vista infantil para buscar as “pistas” que as crianças apontam para se pensar sobre os espaços coletivos na educação infantil. A pesquisa indicou que, ao conhecer a forma como o espaço da creche se transforma em lugar socialmente construído nas relações que ali são travadas entre as crianças e os adultos que a habitam, as crianças desejam que a creche seja um lugar de brincadeira, de liberdade, de movimentos, de encontros e um lugar para estar a sós.

Aproximando-se das demais pesquisas, Barbosa (2000), em sua tese, abordou a questão do uso das rotinas na educação infantil, procurando perceber como elas chegam ao campo educacional e se tornam uma categoria pedagógica central na educação infantil. A rotina foi analisada como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, assumindo a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças nas instituições de educação infantil.

Também na pesquisa de Buss-Simão (2012), ficou evidente como a questão dos tempos-espaços no cotidiano das instituições é entrelaçada com as do corpo e o uso dos espaços como experiência que surge nas relações que as crianças estabelecem com seus machucados. Nessas relações duas particularidades foram observadas: uma primeira refere-se



ao fato das crianças perceberem o corpo como uma experiência contextualizada com o mundo social e material, ou seja, elas não percebem seus corpos separados dos espaços. Uma segunda particularidade é que as crianças trazem a possibilidade do tempo *aión*<sup>4</sup> como uma aproximação à experiência, uma compreensão do tempo entrelaçado com pessoas, espaços, lugares e ações em que evidencia também relações, emoções e encontros.

A partir de questões apontadas pelas pesquisas descritas acima, e assumindo a existência de muitas outras que se propõem a analisar sobre o tempo, os espaços e as rotinas nas instituições de educação infantil, julgo necessária a reflexão sobre qual a educação que se deseja ou se busca para as crianças, reafirmando a necessidade de ouvi-las no processo de construção do conhecimento. Obviamente esta inquietação já fora levantada inúmeras vezes, contudo, considero pertinente colocá-la mais uma vez na tentativa de apontar algumas contradições travadas entre o que se deseja para as crianças, com os preceitos inferidos pela Modernidade.

No contexto moderno, a educação é compreendida como um movimento que visa dar completude e acabamento ao outro, às crianças. Na forma disciplinar, o sujeito passa de uma instituição a outra de forma bem definida e a instituição educativa assume a sua formação, que se concluiria no futuro. Na forma do controle, a ideia de formação permanente e de inacabamento do humano promovem a sensação de que nunca se conclui nada.

Contudo, nesta pesquisa, a educação será entendida como formação plena e humanizadora dos sujeitos, que se inicia com o seu nascimento e somente se encerra com sua morte. Com isto, desejo evidenciar que a educação se constitui como um processo contínuo, e não linear ou pautado em regularidades ou estágios do desenvolvimento humano. Considero os fatores sociais que determinam a vida dos sujeitos como primordiais para seu processo educativo, e defendo que estas condições sejam também consideradas como fundamentais no processo educativo institucional.

Nesta direção, no contexto da Modernidade, toda e qualquer sociedade precisa de um projeto de educação para se tornar legítima. Contudo, os caminhos pelos quais essa educação se consolida são diferentes, dependendo do período histórico. E é nesses meandros que a

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes sobre o conceito, ver: KOHAN, Walter Omar. Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação. São Paulo: Autêntica, 2007.

Pedagogia emerge por meio de diferentes vertentes epistemológicas, assumindo a função de definir e traçar caminhos a fim de se chegar a um projeto de educação.

Parto do pressuposto que muito já se caminhou no sentido de uma superação de perspectivas pedagógicas vistas como tradicionais e autoritárias para uma pedagogia que vislumbre como ponto de chegada a formação plena dos sujeitos, compreendendo e defendendo as necessidades das crianças no presente. Pelo menos, no plano das ideias...

### 1.1 PEDAGOGIAS EM DISPUTA: DELIMITANDO O CAMPO

O campo educacional, marcado por conflitos, tensionamentos e distintos momentos históricos que indicaram diferentes percepções sobre a educação, é conhecido especialmente por disputas entre o que se denomina como Pedagogia tradicional e Pedagogia nova. Estas, não serão aqui apresentadas com riqueza de detalhes, visto que a temática é recorrentemente indicada em pesquisas e estudos da área que se debruçam exclusivamente sobre ela. Mas, o movimento de aqui retomar algumas questões centrais destas abordagens intenta apresentar que ambas as abordagens são marcadas pelo projeto sócio-cultural moderno, que por sua vez produz diferença, exclusão e marginalização. Isto significa afirmar que oportunidade igualitária de acesso à educação para todos não é sinônimo de condições de acesso, visto que, a história da humanidade é permeada pelas distintas condições sociais aos quais os sujeitos vivem e pela desigualdade de classes, implicando assim, a exclusão social.

A abordagem pedagógica tradicional caracteriza-se por acentuar a educação na qual o aluno é educado para atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa. Dessa maneira, os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-criança não apresenta nenhuma articulação com o cotidiano da criança, tampouco com o seu contexto social, predominando a palavra e a autoridade do professor, das regras impostas por ele, bem como da valorização intelectual.

Ante o exposto, indico que as instituições formais de educação, amparadas por uma concepção tradicional de educação, visam moldar o pensamento das crianças desde a mais tenra idade para que se tornem sujeitos adaptados e conformados à lógica moderna. Por meio de estratégias autoritárias, a educação é regulada e enquadrada em um padrão homeogeneizador, que desconsidera questões de ordem social, cultural e étnica. Nesse contexto, as crianças devem obediência e

respeito à autoridade do professor, não cabendo a elas qualquer crítica em relação à instituição, tampouco a estrutura da sociedade.

Nesse sentido, destaco a necessidade da busca por alternativas de oposição e resistência a esta concepção autoritária que orienta a Pedagogia tradicional. Assim sendo, faz-se primordial a investigação dos processos que regulam a vida das crianças no interior dos contextos educativos, bem como a forma pela qual as crianças inseridas nesses espaços compreendem suas regras e normas, e quais formas ou estratégias utilizam frente a elas. Nesta direção, afirmo a urgência de se pesquisar *com* as crianças, entendendo-as como parceiras do processo investigativo, e não como objeto de estudo.

Na contramão à Pedagogia tradicional, emergem concepções de uma chamada Pedagogia nova ou liberal com base na valorização da experiência vivida pelas crianças como subsídio da relação educativa, colocando-as como centrais nesta relação, a qual deve ocorrer de maneira não autoritária ou diretiva. Representada também pelo Movimento da Escola Nova, a Pedagogia nova centra-se na individualidade da criança buscando atender suas necessidades particulares. Ou seja, esta Pedagogia voltada para a criança fundamenta-se especialmente nos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano.

Nesta direção,

[...] a pedagogia nova abre uma brecha social importante, recolocando em causa os modelos sociais tradicionais, tornando possível uma contestação da autoridade e da hierarquia sociais, apresentando a corrupção como social e reafirmando, sem cessar, o valor, a dignidade e os direitos do ser humano (CHARLOT, 1986, p. 140).

A Pedagogia Nova apresenta rupturas no modelo de educação tradicional, contudo, segundo Charlot (1986), esta proposta não rompe com o modelo de reprodução das desigualdades sociais, visto que tanto a Pedagogia tradicional quanto a nova se pautam em uma ideia de natureza humana, e para o autor, não há ser humano que não seja social. Ocultar a dimensão social por trás de discurso sobre a natureza humana tem por efeito silenciar as realidades sociais, encobrir as desigualdades e aceita-las implicitamente.

Diante do exposto, é oportuno considerar que as contribuições tecidas pela Pedagogia tradicional e nova são insuficientes para se compreender a complexidade da infância. Desta maneira, enfatizo a necessidade de apreender as dimensões que determinam a infância das crianças, para além dos aspectos psicológicos de seu desenvolvimento. Neste sentido, torna-se urgente trazer para o debate uma Pedagogia da infância<sup>5</sup>, que respeite e considere as determinações de classe social, gênero e etnia que permeiam e caracterizam a infância das crianças.

A identificação de uma Pedagogia da infância se pauta, sobretudo, no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas reunidas principalmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção aos determinantes materiais e culturais que as constituem (ROCHA, 2010).

Rocha (2012) afirma que uma Pedagogia da infância, diferentemente de uma Pedagogia da criança (tal qual como propunham as Pedagogias liberais), exige que se tome como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, entendendo-as como seres humanos reais e concretos.

Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da ‘aplicação’ de modelos e métodos para desenvolver um ‘programa’. Exige antes conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Tomando como base as premissas de uma Pedagogia da infância, os projetos pedagógicos deixam de ser apenas *para* as crianças, para serem pensados e definidos também a partir das crianças, e

---

<sup>5</sup> A definição de Pedagogia da Infância foi elaborada por Eloísa Acires Candal Rocha (1999), sob a orientação de Ana Lúcia Goulart de Faria, em sua pesquisa de doutorado a partir da análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de História, Psicologia, Educação e Ciências Sociais. Nessa pesquisa a autora evidencia que, no âmbito da produção científica, há uma construção de uma Pedagogia que inclui a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças pequenas.

especialmente *com* elas. E para se conhecer as crianças, não basta conferir voz a elas, mas escutá-las na tentativa de compreender as diversas possibilidades que elas enxergam e conferem significados à realidade social. Nesta direção, Rocha (2010) propõe o exercício de *ausculta*, que considera a ação dos adultos não como uma mera recepção auditiva, mas envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção, a compreensão e também a expressão do outro – criança –, que se orienta pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa.

[...] *auscultar* as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, ‘ouví-las’ interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (ROCHA, 2010, p. 47).

A finalidade de apresentar brevemente neste subcapítulo a abordagem da Pedagogia tradicional e nova e delinear alguns princípios de uma Pedagogia da infância, foi resgatar os alicerces da educação na Modernidade e de suas correntes pedagógicas, a fim de destacar que as formas regulatórias, compreendidas como regras e normas, ideologicamente se articulam de maneira mais próxima a propostas pedagógicas de cunho tradicional do que a propostas pedagógicas calcadas na Pedagogia nova.

## 1.2 AS CRIANÇAS NA PEDAGOGIA

Ao longo da história da consolidação da Pedagogia enquanto caminhos possíveis para a efetivação da educação como projeto de sociedade, encontram-se outras áreas do conhecimento que influenciaram a sua constituição. Destaco aqui a Psicologia como uma das principais contribuições para a construção do campo pedagógico.

No Brasil, é na década de 1970 que se expande a universalização do acesso à educação elementar, como um dos interesses do governo militar e também como resposta de luta pela democratização da educação, por meio da expansão do número de matrículas em escolas

públicas. É nesse contexto que nasce a preocupação com o fracasso escolar, visto que, neste período as taxas de repetência e evasão eram demasiadamente elevadas. Desta maneira, a Pedagogia se aproxima da Psicologia com vistas a buscar compreender esses fenômenos, e sob esta ótica, a responsabilidade pelo fracasso escolar deveria ser atribuída às crianças, e não ao modelo ou ao sistema educativo.

Já na década de 1980, a concepção construtivista de Jean Piaget é importada para o Brasil assumindo grandes proporções e se tornando uma prescrição educativa, praticamente um método de ensino. O trabalho de Piaget inaugura uma perspectiva teórica que afirma que o desenvolvimento não é linear, e nesse sentido há uma prontidão para a aprendizagem que deve acontecer de maneira específica para cada estágio de desenvolvimento da criança.

Posteriormente, a abordagem Histórico-Cultural da escola de psicologia russa representada, sobretudo por Lev Vygotsky, foi importada para o Brasil confrontando-se com a abordagem piagetiana e causando com isto embates entre as duas formas de se conceber o desenvolvimento das crianças. Percursor da teoria Histórico-Cultural, Vygotsky acreditava que a aprendizagem conduz o desenvolvimento, e que desta maneira a ação educativa permite as crianças avançarem em saltos na aprendizagem e no desenvolvimento. Nesse sentido, é princípio de toda instituição de ensino (especialmente da escola) garantir a aprendizagem a todos, visto que todos são capazes de aprender.

Para Vygotsky as características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora na relação a esse. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para esse desenvolvimento. [...] não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento (MELLO, 1999, p. 19).

Neste meadro, faz-se necessário indicar que as distinções entre as perspectivas da abordagem de Piaget e a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky não permitem enquadrá-las numa mesma vertente psicológica. A compreensão sobre as crianças, infância, educação, aprendizagem e desenvolvimento, sobre as relações com a cultura e a

sociedade que as abordagens assumem as distinguem fundamentalmente.

Segundo Graue e Walsh (2003), para a Psicologia do desenvolvimento, as crianças são janelas abertas para as leis universais, e desta forma, tornam-se a matéria-prima da construção de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. As crianças são utilizadas para fornecer resultados pré e pós testagem, que posteriormente são utilizados para justificar ou rejeitar uma nova forma de Pedagogia.

Nesse sentido, não se pode perder de vista as dimensões que determinam a infância das crianças, que vão além dos aspectos psicológicos de seu desenvolvimento e justificam a necessidade de um diálogo disciplinar para o estudo e a compreensão da realidade das crianças, da infância e também dos processos educativos. A partir disto, seria incorrer em um erro desconsiderar as contribuições da Psicologia para a educação, entretanto, não se pode afirmar que somente ela seja suficiente para explicar a complexidade da educação das crianças pequenas.

Cabe então, destacar a urgência de se estabelecer um diálogo disciplinar entre diversas áreas do conhecimento para “dar conta” de compreender mais amplamente as relações educativas e a infância das crianças. A multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pela educação das crianças pequenas, exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Infância. Desta maneira, o cruzamento de campos disciplinares como a Antropologia, a História e a Sociologia é desejável para o estudo das relações educativas, visto que a Psicologia não tem incluído uma reflexão sociológica que permita operar com variáveis sociais (ROCHA, 1997).

Assim sendo, a pesquisa pedagógica entendida como aquela que interroga as relações educativas envolvendo suas múltiplas dimensões, vem buscando uma aproximação com o campo da Sociologia, sobretudo com a Sociologia da Infância e com a Antropologia (ROCHA, 2004).

Corroborando a isto, Buckingham (2006, p. 78) destaca que,

A sociologia da infância coloca um amplo desafio teórico às tendências universalizantes da psicologia – às visões da infância como uma sequência de idades e estágios descontextualizados - e à noção de que possamos compreender processos psicológicos (tais como cognição e afeto) isoladamente dos contextos

sociais nos quais eles ocorrem. Mais que isso, os sociólogos da infância têm combatido o que compreendem como um modelo deficitário da infância – uma visão da infância como um tipo de ensaio para a vida adulta – o que está implícito não apenas nas noções cognitivas do desenvolvimento infantil, mas também nas teorias psicológicas da socialização.

A Sociologia da Infância, ao evidenciar que a infância não se constitui como uma experiência universal de duração fixa, mas é diferentemente construída pelos atores sociais que fazem parte dela, compreende que, para além das diferenças individuais, as crianças se dividem na estrutura da sociedade de acordo com sua classe social, gênero e pertencimento étnico.

Segundo Prout (2004), no discurso contemporâneo, foi necessário criar espaço para a infância no campo da Sociologia, bem como houve que se confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável. Nesse contexto, a Sociologia da Infância foi estabelecida em oposição às teorias sociais modernas, mas tendo que enfrentar as mesmas dicotomias postas pela Sociologia clássica.

Prout (2004) afirma que, se há o desejo de luta contra estas dicotomias postas pela área e se forem considerados os pólos extremos como inadequados para se pensar sobre a realidade das crianças, precisa-se caminhar por uma direção que vislumbre outra alternativa aos pólos opostos. Sendo assim, o autor sugere a inclusão do *terceiro excluído*, ou seja, um “caminho do meio” que busque compreender que ao se tratar sobre a infância das crianças se deve considerar tanto a estrutura quanto a ação. A partir da afirmação de que a infância é um fenômeno complexo que ainda não está preparado para se reduzir a um dos pólos de separação, Prout (2004) aposta que a mesma é constituída por elementos sócio-histórico-cultural, havendo uma interação entre ação e estrutura.

Convém evidenciar que é bastante limitado pensar na educação apenas como apropriação do conhecimento através do ensino de conteúdos isolados e muitas vezes desarticulados entre si. Algo que vem sendo excluído na relação educativa são as crianças, que são compreendidas por aquilo que virão a ser, e não pelo que são. Nesse sentido, o termo “criança no centro” proposto por autores do campo de estudos da Sociologia da Infância, surgiu com a intenção de valorizar



esse sujeito que historicamente foi desconsiderado do cenário público e privado, conferindo a ele voz e vez tanto nas pesquisas quanto em decisões que envolvem sua vida.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desolcultadas no discurso das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p.8).

Convergingo esta discussão para o âmbito dos espaços institucionais que atendem as crianças, ressalto a importância de uma aproximação ao campo de estudos da Sociologia da Infância para investigar como as crianças compreendem, enxergam e utilizam as formas de regulação existentes dentro da instituição de educação infantil a qual frequentam.

A Sociologia da Infância ao tomar a criança e sua infância como um lugar de destaque em suas pesquisas reconhece a importância de se ouvir a voz das crianças, compreendendo-as como sujeitos competentes na formulação de interpretações sobre seus mundos, e reveladoras da realidade social em que estão inseridas (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Dessa maneira, o pesquisador ao se dispor a ouvir o que as crianças falam, amplia seu horizonte de possibilidades, buscando enxergar para além do que é superficial, visto que, o olhar adulto já está acostumado e conformado com fenômenos e situações que às crianças causam estranhamento e conflito. E são exatamente nestes olhares infantis que se deve amparar se é desejado lutar por outra concepção de educação para elas.

### 1.3 RECONFIGURAÇÃO DA INFÂNCIA MODERNA: AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS NÃO PASSIVOS

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar.

Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo.

**Mia Couto**

A condição paradoxal do estatuto social da infância coloca as crianças em posições opostas em que elas precisam ser uma coisa ou outra. Por vezes lhes é dito para serem maduras e independentes, mas os adultos fazem tudo por elas; exigem-lhes que sejam espontâneas e criativas, mas são impostas regras a elas a todo o tempo e circunstância. Estes dualismos presentes na relação entre adultos e crianças permeiam o debate acerca do que as crianças produzem para além do que lhes é imposto (SARMENTO; PINTO, 1997).

Arroyo (2009) considera que especialmente a Pedagogia se aproxima dos estudos da infância com vistas a conformá-la à lógica da Modernidade. Para alcançar tal objetivo utiliza estratégias de regulação, disciplina e coerção interna. Para o autor, a dimensão básica da Pedagogia que a princípio entendia-se como um saber educativo que pertence a produção sociocultural do ser humano, está se perdendo no emaranhado do positivismo, cientificismo e didatismo a que foram reduzidos os contextos educativos. Diante disto,

A pedagogia se defronta de um lado com a urgência de retomar o pensamento educativo e de outro com a urgência de revê-lo, revendo os imaginários e as verdades em que foi configurado. O diálogo com os estudos sobre a infância pode ajudar nesse repensar crítico (ARROYO, 2009, p. 123).

A luz das contribuições de Arroyo (2009) destaco a urgência do estabelecimento de um diálogo entre a Pedagogia e a infância que permita o afastamento da ideia de natureza da criança, a qual precisa ser moldada com base nos padrões da sociedade, e onde os contextos educativos visam a sua proteção. Buscar um diálogo entre a Pedagogia e a infância implica a ação de repensar práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, muitas vezes não oferecem oportunidades criativas ou permitem que as crianças problematizem questões que envolvam o sistema educativo.

Reconhecer que os contextos educativos são espaços coletivos de educação, e que desta maneira todos os sujeitos que ali vivem têm o direito de opinar, criticar ou sugerir modificações talvez seja um bom primeiro passo para se resgatar a Pedagogia de um processo de

conformação e civilização aos moldes da Modernidade, buscando uma interface com a infância.

É na Modernidade que nasce o sentimento de infância (ARIÈS, 1986), e é em sua consolidação enquanto projeto sócio-cultural que esta categoria geracional assume novas e distintas configurações que atravessam o tempo. Sendo assim, não se pode ignorar que a infância certamente está se reconfigurando, e isto implica em modificações na vida de seus integrantes, visto o crescente aumento da institucionalizada da infância, as condições de vida as quais as crianças estão submetidas e o avanço da ciência, que, por meio da tecnologia cria e institui novas formas de jogos, brincadeiras e entretenimento para as crianças.

Essas mudanças têm conseqüências específicas sobre o relacionamento das crianças com as mídias eletrônicas, mas seria altamente simplista identificar as mídias como sua causa principal. Não podemos examinar as mídias de forma isolada - seja como o agente causador do desaparecimento da infância, seja como a razão de seu maior poder. Ao contrário, é essencial situar a relação das crianças com as mídias no contexto das mudanças sociais e históricas mais amplas [...] (BUCKINGHAM, 2006, p.52).

A relação entre a infância e as mídias eletrônicas tem sido muitas vezes percebida em termos essencialistas, onde as crianças são entendidas como possuidoras de qualidades inerentes que se ligam de um modo único a cada meio de comunicação. Em outros casos, as mídias são vistas como grandes “vilãs” do processo educativo das crianças, responsáveis pelo afastamento entre os sujeitos. Na maioria dos casos, evidentemente, essa relação é definida como negativa, onde se atribui às mídias eletrônicas o poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, destruindo a sua inocência.

Nesse contexto, a tese da ‘morte da infância’ elaborada por Neil Postman (1983), constitui-se como uma versão desse argumento, pois,

[...] fala diretamente a muitos dos medos e desejos que os adultos sentem com relação à infância, e de fato a uma nostalgia idealizada de seu próprio passado. Com isso, acaba alimentando um pessimismo generalizado, uma forma de

desesperança grandiosa que acaba sendo paralisadora (BUCKINGHAM, 2006, p.30).

Por este viés, é possível inferir que, bem como na produção de cultura, na relação com as mídias as crianças não são sujeitos passivos, mas críticos e imbuídos de discernimento acerca da qualidade do que está sendo apresentado a eles. Contudo, em relação a este discurso, é tarefa dos adultos oferecer a oportunidade de escolha às crianças, sem se eximir do processo educativo de auxiliar e apresentar as crianças os diversos produtos midiáticos. Desta maneira, não é possível falar sobre o desaparecimento ou morte da infância, mas de uma nova constituição da mesma.

Segundo Sarmento (2005), a representação da ‘morte da infância’ não permite compreender as condições sociais de existência deste grupo etário e conduz a orientações políticas para a infância profundamente penalizadoras dos direitos das crianças. Sendo assim, Buckingham (2006) considera que este fato conecta-se frequentemente aos debates em torno dos direitos das crianças.

[...] as repetidas declarações dos produtores de que as crianças são espectadoras ‘exigentes’ ou ‘alfabetizadas em mídia’ parecem muitas vezes significar simplesmente que elas mudam rapidamente de canal quando vêem algo de que não gostam. Na prática, portanto, este discurso não define as crianças como atores sociais e políticos independentes, e muito menos lhes oferece responsabilidade ou controle democráticos: é o discurso da soberania do consumidor fantasiado de discurso dos direitos culturais (BUCKINGHAM, 2006, p.63).

A redefinição da cidadania da infância é fruto da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa, sobretudo, na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e do processo societal de ampliação das formas de cidadania. Tal redefinição constitui, por consequência, um espaço tenso, não isento de ambiguidades e em processo de construção (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2009).

Em relação aos direitos das crianças, apesar das críticas e problematizações tecidas a esta temática, reconheço as contribuições da Convenção dos Direitos das Crianças, no sentido de conferir a elas

direitos legítimos de provisão, proteção e participação no cenário público e privado. Contudo, não posso perder de vista que, apesar desta conquista, a concepção de crianças e infância não pode ser universalizada ou cristalizada a partir do entendimento de que todas as crianças estão imersas na mesma cultura. Isto significa compreender que o mundo é diverso e permeado pelo multiculturalismo, e que deste modo, nem todos os países são signatários dos mesmos direitos, e assim sendo, os direitos das crianças não podem ser tomados como universais.

Apesar das conquistas legais, as crianças permanecem sendo um dos grupos sociais excluídos de direitos políticos efetivados na prática social. Importa destacar que esta realidade, característica da Modernidade ocidental, não assume um caráter universal. Sociedades e comunidades radicadas no oriente e no hemisfério sul, ou mesmo grupos étnicos minoritários na Europa, não se caracterizam pela exclusão das crianças da vida coletiva e, inclusive, incluem-nas nas assembleias e nos espaços de decisão coletiva, com efetiva participação enquanto cidadãos (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2009).

Esta discussão certamente não se finda por aqui, mas entendo necessário por ora finalizá-la dizendo que as crianças não podem ficar sem proteção frente às diversas formas de abuso e violência as quais estão expostas. Mas, é preciso encontrar formas de conciliar esta proteção com a liberdade de participação e tomada de decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito a sua vida.

#### 1.4 DISCIPLINA, REGRAS E LIMITES NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

No cenário contemporâneo, um dos consensos estabelecidos por um campo de estudos da produção do conhecimento se refere a definição do conceito de infância como histórico e social, o qual não corresponde a uma categoria universal natural, mas emerge como realidade social mediada pela própria sociedade. A infância enquanto categoria geracional integra a estrutura das diversas sociedades, as quais por sua vez, conferem distintos significados a ela.

Neste contexto, toda e qualquer sociedade é organizada por regras e normas que regulam a vida coletiva de seus integrantes, processo que se caracteriza como cultural e histórico, e é tensionado por movimentos de reconfiguração social. Este conjunto de formas regulatórias está também presente nas instituições de educação infantil e muitas vezes são traduzidas em discursos que pregam a disciplina e a imposição de limites à educação das crianças pequenas.

Mobilizada por questões referentes as formas regulatórias presentes na educação infantil, realizei um levantamento da produção científica em todo período de publicação de trabalhos no Grupo de Trabalho 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), Grupo de Trabalho 20 (Psicologia da Educação) da ANPED, e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de localizar pesquisas que trazem para o debate questões referentes a moral, disciplina, assimilação de regras e normas e limites da educação das crianças no âmbito da educação infantil.

Busco então, aproximar-me dos fundamentos e justificativas da configuração das regras que são colocadas às crianças nas instituições de educação infantil no cenário atual. Pretendo também resgatar alguns dos pressupostos da Psicologia para traçar uma breve análise sobre como a aproximação desta área com a Pedagogia contribuiu para a elaboração e definição de regras e normas pré-determinadas nos contextos educativos.

Em nível de conhecimento, o levantamento da produção localizou os seguintes títulos:

Quadro 1: Levantamento da produção

<b>Grupo de trabalho</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
20	Susie Amâncio Gonçalves de Roure	Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação	2001
20	Maria Regina dos Santos Prata	A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade	2003
20	Daisy Seabra de Queiroz	Interlocuções entre psicologia e educação	2003
20	Ana Lúcia Horta	A escolarização e as normas: produção de sentidos e processos de apropriação	2004

20	Susie Amâncio Gonçalves de Roure	Educação e autoridade	2007
07	Rodrigo Saballa de Carvalho	Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos	2006
07	Anelise Monteiro do Nascimento	<i>“Quero mais, por favor!”</i> : disciplina e autonomia na educação infantil	2011
07	Cássia Virgínia Moreira de Alcântara	Subjetividade e subjetivação: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização	2006
BDTD	Alia Maria Barrios González Nunes	Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista	2009
BDTD	Mariana Ribeiro Franzoso	Indisciplina e desenvolvimento moral na educação infantil	2011
BDTD	Lenilda Cordeiro Macêdo	A infância resiste à pré-escola?	2014

Fonte: da autora.

A intenção é buscar elementos que me auxiliem a compreender como os conceitos de moralidade, regras, normas, disciplina e limites na educação das crianças pequenas vem se instituindo no contexto da educação infantil ao longo dos últimos anos. Almejo também analisar quais as consequências e os reflexos que o discurso sobre os limites na educação das crianças traz para a educação infantil e como algumas perspectivas teóricas se tornaram repetidamente naturalizadas nas práticas docentes com as crianças.

Os dados problematizados nas pesquisas apontam para questões merecedoras de atenção, que indicam, num primeiro momento, que a educação institucional das crianças pequenas está cada vez mais

presente nos debates acadêmicos e é mobilizada por pesquisadores filiados a distintas perspectivas teóricas e conceituais. Esta constatação fornece indicativos sobre a pluralidade de estudos e pesquisas que se debruçam na tarefa de compreender as formas disciplinares, as regras e os limites na educação das crianças pequenas.

Convém advertir que não me deterei às indicações pontuais de todas as pesquisas localizadas neste levantamento, tampouco irei apresentá-las detalhadamente. A intenção deste levantamento é trazer à tona as principais elaborações de pesquisas publicadas em importantes bancos de dados nacionais, com vistas a contribuir para o debate acerca das regras, normas e limites na educação das crianças pequenas.

### **1.4.1 Enfoques teóricos**

As pesquisas selecionadas revelam a representatividade do campo da Psicologia nos estudos realizados no contexto da educação infantil, utilizando como principais referências de análise do campo empírico a concepção construtivista de Jean Piaget e a teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Ambos os autores buscam a partir de experiências empíricas e aproximações teóricas explicar o desenvolvimento humano, a construção do conhecimento e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, utilizando como sujeitos de pesquisa as crianças.

As proposições do campo da Psicologia são levadas para a área da educação com vistas à construção de propostas e perspectivas que orientem o processo educativo das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. Intimamente relacionado aos debates acerca da educação das crianças em contextos coletivos, encontra-se a discussão sobre disciplina como elemento imprescindível para orientar o trabalho pedagógico com as crianças.

Deste modo, amparo-me na pesquisa de Roure (2001), que, ao realizar uma retrospectiva histórica, indica que nas últimas décadas no Brasil o debate acerca da disciplina sob a forma de regras e normas se desenvolveu sob diferentes enfoques teóricos, que podem ser percebidos em três momentos distintos. O primeiro enfoque apresentado por Roure (2001), e aquele que assumiu expressiva representatividade no campo das demais pesquisas selecionadas, discute sobre a disciplina no contexto educativo buscando subsídios nos estudos de Jean Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da moralidade na criança. O segundo enfoque parte de uma discussão sócio-histórica da formação moral, baseada na psicologia de Lev Vygotsky (1984). E o último, é



influenciado pelo pensamento pós-estruturalista de Michel Foucault no que se refere ao conceito de poder.

Nos estudos subsidiados pela teoria psicogenética de Piaget, primeiro momento assinalado, o aspecto da disciplina é focalizado dentro da perspectiva do desenvolvimento da moral nas crianças. O autor toma como objeto de seus estudos a construção do conhecimento pelos seres humanos, entendendo que a inteligência evolui a partir de saltos qualitativos que ocorrem entre os estágios do desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento da inteligência não é linear, mas ocorre por meio da passagem de um estágio para o outro.

A partir de sua epistemologia genética, Piaget (1994) determina que o desenvolvimento humano é caracterizado por estágios. O primeiro deles, intitulado *Sensório-Motor* corresponde à faixa etária do nascimento até por volta do segundo ano de vida da criança, onde a apropriação de significados se dá por meio da ação. Este estágio pode ser também denominado como *inteligência prática* e é considerado de primordial importância para o desenvolvimento humano, visto que neste período são formadas organizações mentais fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

O segundo estágio é por Piaget (1994) intitulado *Pré-Operatório*, o qual corresponde a faixa etária de dois a sete anos de idade. É marcado essencialmente pela representação, ou seja, pela capacidade das crianças conceberem um objeto através de outro, como por exemplo, por meio do desenho, da imitação e de seu reconhecimento no espelho. Neste estágio ocorre a introdução à linguagem e a moralidade.

O terceiro e último estágio do desenvolvimento determinado por Piaget (1994) é denominado *Operatório*, momento em que a ação se torna interiorizada e reversível. O autor o compreende a partir de dois processos: *Operatório concreto*, onde as crianças trabalham apenas com objetos concretos que possam manipular e *Operatório formal*, onde passam a operar com abstrações.

Para Piaget (1994), da mesma forma que o desenvolvimento humano é marcado pela evolução de um estágio para o seu sucessor, a moral também evolui, passando por estágios, os quais são denominados de: *anomia*, *heteronomia* e *autonomia*. O primeiro estágio do desenvolvimento do juízo moral na criança, denominado como *anomia* é caracterizado pela ausência de regras, onde as crianças ainda não são introduzidas à moralidade social. Já o segundo estágio é intitulado por Piaget (1994, p. 298) como *heteronomia*, onde,

[...] a criança acredita em todas as idéias que surgem em seu espírito, em lugar de considera-las como hipóteses a verificar, do mesmo modo, submetida à palavra de seus pais, acredita, sem discussão, em tudo o que lhe contamos, em lugar de perceber no pensamento adulto o que ele admite de pesquisa e ensaio: o bel-prazer do eu é simplesmente substituído pelo bel-prazer de uma autoridade soberana.

Piaget (1994) denomina por autonomia o último estágio do desenvolvimento da moral na criança, indicando que somente a cooperação leva a ela. É a autonomia que conduz o sujeito a julgar objetivamente atos e ordens de outros, incluindo os adultos. Portanto:

Uma nova moral sucede àquela do puro dever. A heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede passo à noção de justiça e ao serviço mútuo, fonte de todas as obrigações até aí impostas a título de imperativos incompreensíveis (PIAGET, 1994, p. 300).

Como se pode observar, Piaget (1994) assumiu como objetivo, além de construir uma teoria do conhecimento, elaborar uma teoria do desenvolvimento moral. Sendo assim, evidenciou a importância da instauração das regras para o desenvolvimento moral na criança, a partir da afirmação que a moral se organiza em um sistema permeado por regras. Para o autor, as regras no início se constituem nas crianças pela coação social e, na medida em que estes sujeitos de pouca idade são capazes de lidar com elas em cooperação mútua com outras pessoas é que, de fato, entendem a razão de ser das regras, alcançando autonomia moral.

[...] a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos

espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras (PIAGET, 1994, p. 294).

Resultado da proximidade entre autoridade e respeito unilateral, é possível apreender que as relações de coação caracterizam a maioria das relações estabelecidas entre crianças e adultos, sobretudo nas instituições de educação infantil. A pesquisa de Roure (2001), selecionada neste levantamento, indica que os parâmetros da ação do professor e dos processos de regulação da conduta são definidos na caracterização dos estágios de heteronomia e autonomia, que implicam diferentes relações da criança com a autoridade e com as noções das regras morais.

Para a teoria psicogenética de Piaget (1994), a construção da autonomia representa um princípio fundamental que deve nortear todo o processo educativo. Entendo que esta defesa é também posta em evidência nos discursos educativos expressos em documentos orientadores das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, como por exemplo, no Projeto Político Pedagógico. A busca por consolidar a autonomia das crianças é objeto de preocupação das políticas e também das práticas pedagógicas. Contudo, será que este objetivo é de fato alcançado no cotidiano institucional?<sup>6</sup>

Nesta direção, cabe apresentar as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), ao considerarem que:

Art. 6º: As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:  
I – Éticos: da **autonomia**, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (grifo da autora).

Esta política pública nacional ainda indica em seu Art.9º que as práticas pedagógicas que integram a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assegurando experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da **autonomia** das crianças nas ações de

---

<sup>6</sup> Anuncio que questões como esta, e outras semelhantes, serão debatidas com a devida atenção no quarto capítulo, que trata especificamente sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição.

cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, p.4, grifo da autora).

Deste modo, torna-se evidente que as DCNEI tomam como objeto de preocupação a consolidação de propostas pedagógicas que almejem a garantia da autonomia das crianças, que deve ser assegurada cotidianamente nas práticas pedagógicas que envolvem ações de cuidado pessoal, higiene, alimentação, saúde, etc.

Apesar das DCNEI não se configurarem como prescrições das práticas pedagógicas para a educação infantil, suas indicações sobre a garantia da autonomia das crianças visam subsidiar a ação docente.

As propostas das DCNEI foram aqui abarcadas na intenção de considerar que, a autonomia das crianças pode ser assegurada nas práticas cotidianas que permeiam a rotina das instituições de educação infantil, tomando como princípio a garantia de práticas que visam a autonomia das crianças nos momentos de cuidado, higiene, alimentação, organização, etc.

Piaget (1994) ao tratar sobre a formação da moral, afirma que inicialmente as crianças compreendem as regras por via da coação social, ou seja, neste momento ainda não alcançaram a autonomia. Somente na medida em que estes sujeitos de pouca idade são capazes de lidar com as regras em cooperação mútua com outras pessoas é que, de fato, alcançam a autonomia moral.

As considerações de Piaget (1994) implicam numa perspectiva determinista e reducionista da autonomia das crianças, pois enquadra a formação da moral em estágios do desenvolvimento pautado por regularidades. A partir disto, a perspectiva do autor acaba por restringir práticas pedagógicas que assegurem a autonomia das crianças bem pequenas, visto que sua abordagem entende que estas crianças ainda compreendem as regras por meio da coação social, e não se encontram num processo de cooperação necessário para a garantia da autonomia moral.

Desta forma, convém ressaltar que as DCNEI apontam proposições que visam assegurar autonomia às crianças de todas as idades, sem buscar subsídios em estágios do desenvolvimento da moral. Então, as DCNEI consideram a autonomia como um princípio, que deve ser assegurado às crianças desde o momento em que ingressam na educação infantil. Já Piaget (1994) trata a autonomia como um estágio final do desenvolvimento da moral.

O segundo enfoque teórico apontado por Roure (2001) que busca debater sobre o conceito de moralidade, regras, normas, disciplina se trata da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, a qual considera que o

processo de desenvolvimento psíquico, mediado pelos elementos da cultura e por outros sujeitos, constitui-se a partir da apropriação dos modos de funcionamento psicológico e de comportamentos socialmente determinados. Assim, gradativamente, as relações e as formas de controle interpessoais dão origem às ações voluntárias, autônomas e independentes que indicam uma regulação interna, intrapsicológica. A autonomia, portanto, estrutura-se em função da formação de conceitos e valores internalizados da cultura, sendo produto da ação educativa entre sujeitos e entre gerações.

Vygotsky (2001), apesar de não ter se dedicado na mesma proporção que Piaget ao estudo da moralidade, indica que o comportamento moral se trata de uma forma de comportamento social condicionado pela conjuntura sócio-histórica-cultural de cada sociedade. Imbuído de pressupostos marxistas, o autor considera que o comportamento moral é sempre elaborado para satisfazer os interesses das classes sociais dominantes. Para o autor, uma nova concepção de moral deve ser construída a partir de uma nova sociedade, onde “o comportamento moral deve dissolver-se de forma absolutamente imperceptível nos procedimentos gerais de comportamento estabelecidos e regulados pelo meio social” (VYGOTSKY, 2003, p.305).

Por fim, o terceiro enfoque apresentado por Roure (2001) que se debruça a discutir sobre a moralidade, regras, normas se trata da abordagem pós-estruturalista, que está presente na análise foucaultiana das relações institucionais e discursivas do poder a despeito de se contrapor às análises estruturais. Essa perspectiva apresenta diversas contribuições para o debate sobre as normas e as formas disciplinares presentes na educação das crianças, visto que, para Foucault, a disciplina é entendida como externa ao ser humano, é fabricada pela sociedade para limitar os impulsos instintivos e reger a boa convivência, e desta forma, instâncias como a família, as instituições educativas e a sociedade são responsáveis por formar as crianças para viver em sociedade.

#### **1.4.2 A presença da formação moral nos discursos pedagógicos**

É na Modernidade que a educação institucional ganha espaço na vida dos sujeitos, momento em que passa a ser designado às suas instituições educativas um papel preponderante na formação intelectual, social e moral das crianças. Assim, introduz-se no projeto para a escolarização a perspectiva da educação moral e do preparo das crianças

para o convívio social e para o respeito às normas coletivas, que provoca processos de ordenamento e regulação de condutas em torno de atividades escolares e da questão da disciplina.

Os estudos de Ariès (1981) indicam que na sociedade Medieval o sentimento de infância não existia. Mas, apesar desta ausência, seria equivocado afirmar que as crianças eram negligenciadas pelos adultos, porém, a consciência da particularidade infantil, que caracteriza no cenário contemporâneo o sentimento de infância, naquela época era inexistente. É neste meandro que um novo e primeiro sentimento de infância emerge na Europa por volta dos séculos XVI e XVII, o qual o autor denomina como *paparicação*. Nesse contexto os adultos não se sentiam envergonhados de paparicar as crianças, pois seus gestos, feições e ações lhes pareciam encantadores.

Contudo, o panorama da época era também composto por uma resistência dos moralistas e educadores do século XVII quanto ao sentimento de *paparicação*. Deste modo, é no âmago desta oposição que nasce um segundo sentimento de infância denominado por Ariès (1981) como *moralização*. Este sentimento toma como objeto de preocupação as particularidades da infância, as quais, por sua vez, não mais se exprimiam por meio da diversão e das brincadeiras, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. Tentava-se então penetrar na mentalidade das crianças para melhor poder adaptar a seu nível os métodos de educação.

Interessante ainda é indicar que o primeiro sentimento de infância caracterizado pela *paparicação*, surgiu no meio familiar, enquanto o segundo proveio de uma fonte exterior à família: dos homens da lei, e dos moralistas do século XVII, que eram preocupados com a disciplina e a racionalidade de costumes. Deste modo, a educação era compreendida como uma forma de adequação das crianças às demandas sociedade, bem como um veículo de apreensão de princípios de conduta e valores morais, regras e normas que garantam a organização da vida coletiva.

Desta maneira, a institucionalização da infância, que segundo Ariès (1981) se deu com a consolidação do projeto da Modernidade, busca disciplinar as crianças e inferir a elas regras sociais de conduta. A educação da infância, como bem afirma Bujes (2002), passa a ser institucionalizada, utilizando para isto, a disciplina como forma de regular os corpos e ações das crianças. A educação da infância na Modernidade assume a função de formar sujeitos conformados com a ordem social.

Este breve retrospecto histórico acerca da institucionalização da infância, somado ao resgate das abordagens de Piaget e Vygotsky indicam,

[...] como o poder disciplinar atravessa o corpo infantil através de um interesse crescente pelo monitoramento do desenvolvimento da criança, com suas ações esquadrinhadas, no plano concreto e no plano simbólico, para delas se deduzirem as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte (BUJES, 2002, p.41).

O percurso histórico do conceito de infância, apresentado por Ariès (1981), traz para o debate questões importantes quanto às primeiras intenções da construção de um projeto de educação para a infância preocupado com a formação moral das crianças. Fato este, que pode ser articulado a perspectivas modernas que, ao se ocuparem da descrição de estágios do desenvolvimento da moral, acabam por enquadrar os sujeitos a eles. Desta forma, retomar mesmo que brevemente construções históricas acerca das proposições da educação das crianças e sua infância, constitui-se como um movimento essencial para a análise das propostas atuais elaboradas para as crianças, na intenção de perceber mais detidamente como os conceitos de moralidade, disciplina e *limites* vêm sendo traduzidos nas práticas pedagógicas na instituição de educação infantil investigada.

Tanto a breve contextualização histórica apresentada, quanto o resgate de abordagens da Psicologia que podem esclarecer a imposição de *limites* e regras à educação das crianças por meio de formas disciplinares, são necessárias para se analisar a construção e incorporação destes princípios na educação infantil e refletir sobre a urgência de sua problematização. A abordagem piagetiana traz indicativos importantes para a análise da imposição de regras na instituição de educação infantil ao considerar que as regras são elaboradas pelos adultos para suprir suas necessidades, sendo elas transmitidas para as crianças que por ali passam.

Ora, as regras, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela

sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores (PIAGET, 1994, p.23).

Este trecho revela que as regras de convivência sociais são elaboradas pelos adultos e dirigidas para as crianças de forma vertical, de modo a contemplar apenas as necessidades de uma categorial geracional. Com isto, compreendo que as regras estabelecidas no âmbito da instituição de educação infantil investigada seguem uma lógica e formatação semelhante ao que Piaget (1994) indica, onde às crianças são transmitidas normas de conduta e regras de convivência para que elas se ajustem a organização do contexto, não rompendo assim com a racionalidade moderna que legitima o pensamento adulto como hegemônico.

Neste meandro, entendo necessário apresentar a concepção de Piaget (1994) sobre a formação do juízo moral nas crianças, onde o autor anuncia a existência de duas morais distintas, as quais denomina como *coação moral do adulto e cooperação*.

Parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem, todavia constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens (PIAGET, 1994, p. 154).

A coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral, o qual é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever, ou seja, toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada se torna o ponto de partida de uma regra obrigatória. Como exemplos, Piaget (1994) descreve a obrigação de dizer a verdade, de não roubar e tantos outros deveres que as crianças sentem profundamente, sem que emanem de sua própria consciência. Estas são ordens impostas pelos adultos e aceitas pelas crianças. Por consequência, esta moral do dever é essencialmente



heterônoma, onde o bem é obedecer ao adulto e o mal é agir pela própria opinião.

Posteriormente, Piaget (1994) sugere uma fase intermediária no desenvolvimento da moral, onde a criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas a regra em si própria. A este momento o autor entende que há uma semi-autonomia, visto que, “há sempre uma regra que se impõe de fora sem aparecer como o produto necessário da própria consciência” (PIAGET, 1994, p. 155).

O autor ainda se preocupa em quando a criança chegará de fato a autonomia. Neste sentido, entende que “há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior”. “[...] a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

A perspectiva piagetiana descreve que o desenvolvimento das noções de regras se trata de um dos processos constitutivos da consciência moral e objetivo da educação moral a ser desenvolvida nas instituições de educação coletiva: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). E nessa direção, o fracasso na constituição da disciplina pode se revelar um entrave tanto à organização do trabalho pedagógico quanto à formação moral das crianças.

Assim sendo, a importância atribuída ao desenvolvimento da moral nas crianças por meio de um sistema de regras é enrustida em discursos pedagógicos que pregam à imposição de limites na educação das crianças desde a educação infantil. O campo da Pedagogia traz a perspectiva de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da moral para o contexto educativo por meio de práticas pedagógicas em que as professoras almejam que as crianças compreendam a importância do cumprimento das regras institucionais e de grupo. E neste meandro, as professoras lançam mão de formas disciplinares como, por exemplo, regras que regulam e direcionam o espaço que as crianças devem ocupar, revestindo esta concepção em discursos como: “*todos tem que sentar na roda*”, “*sentados com ‘perninha de índio’*”, ou em posturas em que as professoras indicam onde e perto de quem as crianças devem sentar no momento de realizar o que denominam por “atividades”.

Posto isto, convém considerar que a presença de formas disciplinares na educação das crianças é intencional e se constitui como um pressuposto importante para a formação da moral nas crianças, e,

portanto, o seu fracasso se torna um obstáculo para o trabalho pedagógico. Esta proposição traz para o debate problematizações acerca das implicações para a educação das crianças pequenas que a ênfase dada à formação moral desencadeia, e quais as articulações entre a educação moral e a imposição de limites.

Grande estudioso das obras de Piaget, De La Taille (1998) sugere que o atual discurso pedagógico a respeito da ética tem se desenvolvido basicamente sobre a premissa da crise moral, representada pela deturpação dos valores e pela ausência de limites nas relações entre sujeitos. Essa discussão aponta para um projeto de educação moral no qual a determinação de limites, por parte do professor, torna-se um importante recurso metodológico e um instrumento de poder.

Recorrentemente o termo limites na educação das crianças é associado à questão da disciplina, no sentido de promover o aprendizado das regras e demarcar a fronteira entre os direitos e os deveres, o certo e o errado, o bem e o mal, a liberdade pessoal e a liberdade do outro, com vistas à adaptação social das crianças. Nesse sentido, a perspectiva do limite encontra-se ligada à noção de restrição ou proibição de condutas que possam ferir as normas institucionais, ameaçar o bem individual ou coletivo e os acordos estabelecidos na relação educativa (ROURE, 2001).

A leitura das pesquisas selecionadas me permitiu constatar a recorrência de problematizações e tensionamentos acerca da determinação de limites no processo de educação institucional das crianças. Esta questão emerge frequentemente associada aos estudos da Psicologia da educação, no sentido de buscar nesta área do conhecimento explicações sobre a formação da moral das crianças que justifiquem a imposição de limites à sua educação, utilizando especialmente para este fim os estudos de Piaget (1994).

As pesquisas indicam que em determinadas circunstâncias, o discurso sobre a necessidade da imposição de limites a educação das crianças, é utilizado como justificativa de ações ou práticas docentes imbuídas de autoritarismo e rigidez. Nesta lógica, e no plano das práticas, impor limites às crianças se traduz em ações onde o professor diz “não” e assume o controle do trabalho pedagógico com as crianças. Desta forma, estipular limites significa marcar a fronteira entre o que as crianças podem ou não fazer, implica definir uma linha imaginária entre o que é permitido, enquanto obediência às regras e aquilo que já ultrapassa esse limite.

Impor limites é frequentemente compreendido, no plano das ações, como uma estratégia benéfica, positiva e essencial à educação das

crianças. Contudo, na educação infantil, essa ação, em muitos casos e circunstâncias, não é tomada com base em critérios elaborados de forma cooperativa, ou seja, entre todos os sujeitos que ali vivem, tornando-se então um instrumento de controle, poder e persuasão concentrado nas mãos dos adultos.

Ana Lúcia Goulart de Faria (2001, p.71-72) contribui para esta discussão ao afirmar que,

Estas instituições, como toda instituição educacional convivem com o binômio 'atenção/controle': ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a 'atenção' e o 'controle' deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade.

Frente a isto, o discurso sobre a imposição de limites na educação das crianças precisa ser repensado à luz das reflexões sobre a função social da educação infantil, que não assume a tarefa de colocar limites às ações das crianças, mas garantir uma educação respaldada por princípios de solidariedade e cooperação, visando a emancipação de crianças e adultos.

O campo da Psicologia, representada, sobretudo pelos estudos de Piaget, traz implicações diretas para a educação das crianças no contexto da educação infantil, desempenhando um papel que pode ser chamado de impulsionador de práticas pedagógicas que visam a moralização das crianças por meio do estabelecimento de regras de convívio coletivo. A preocupação com a formação moral nas crianças pode ser evidenciada em práticas direcionadas a inculcação de valores acerca do bem e do mal, do certo e do errado, do bonito e do feio.

A fronteira que divide os conceitos de limites, normas e regras na educação das crianças é tênue e exige cuidado ao se operar com eles. Assim sendo, nesta pesquisa, as regras da instituição de educação infantil serão compreendidas como um conjunto de combinados elaborados pelos adultos que atuam nesse contexto. Estas regras podem ser “aplicadas” de distintos modos, em tom de prescrição, proposição, persuasão e/ou argumentação. O discurso das regras se constitui como heterogêneo, e, por isto, traz ambiguidades, equívocos e contradições,

que poderão ser analisados posteriormente, a partir dos registros dos dados empíricos.

O conceito de normas será entendido à luz das elaborações de Foucault (1980), ao considerar que como um princípio de valorização, as normas estão vinculadas a uma maneira de produzir a medida comum, ou, uma prática de medida comum. Nesse sentido, as normas condensam e traduzem modos específicos de regulamentar e produzir regras, segundo aquilo que vale como medida comum nos mais diversos âmbitos da sociedade. Então, o próprio modo de funcionamento das instituições de educação infantil é marcado por uma racionalidade das normas que delimitam as expectativas e o que é aceitável neste contexto. Normas que circunscrevem um processo que pode, mas não garante, normatizar condutas e comportamentos das crianças e dos adultos.

A análise das pesquisas selecionadas neste levantamento me permitiu definir distinções conceituais entre regras, normas e limites, que serão de suma importância para a análise dos dados empíricos. O ato de dizer “não” é um processo constitutivo da internalização de regras, normas e valores sociais, mas insuficiente para garantir a disciplina consciente e autônoma na organização do trabalho pedagógico com as crianças. Entender que a imposição de limites por si mesma pode estabelecer a formação moral da criança, futura cidadã, é o mesmo que acreditar que a educação das crianças se resume a sua formação moral.

É possível, a partir das perspectivas apresentadas, considerar que a imposição de limites à educação das crianças encontra suas raízes no sentimento de moralização, apresentado por Ariès (1981), bem como se sustenta a partir das concepções de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da moral. Deste modo, posso indicar que as regras e normas da instituição de educação infantil investigada tratam de organizar a vida coletiva de crianças e adultos que ali vivem, contudo também buscam em sua viabilização para as práticas, instituir uma ideia de moralidade.

Parto da proposição que a Pedagogia deve buscar na Psicologia explicações sobre os processos do desenvolvimento humano, a fim de compreender como as crianças se constituem em seu processo humanizador, como aprendem e como se desenvolvem. Mas, isto não significa que as práticas pedagógicas devem se amparar nas etapas do desenvolvimento infantil como se houvesse uma regularidade que enquadrava e homogeneizava as crianças em um padrão definido como ideal.

## CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS

### 2.1 CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA E APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS

*[...] e existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos.*

**Clarice Lispector**

A trajetória percorrida pelo pesquisador que se propõe a pesquisar com crianças em seu contexto educativo é longa, e muitas vezes permeada por pedras no caminho. Frente a todos os desafios que a pesquisa com crianças coloca, a principal questão nela envolvida refere-se a como conhecer as crianças. Por mais que o pesquisador opte por uma determinada metodologia de pesquisa e lance mão de suas estratégias, conhecer o ponto de vista das crianças e futuramente transcrever e interpretar suas ideias, desejos, concepções e opiniões se constitui como um dilema e um grande desafio no âmbito educacional.

Convém destacar desde já, a importância de olhar para as crianças buscando uma aproximação aos seus pontos de vista para compreender como as formas regulatórias ocupam, permeiam e são reverberadas nas instituições de educação infantil. Evidenciar o que as crianças indicam sobre as regras e normas que orientam o cotidiano institucional pode ser entendido como um processo de legitimação das experiências infantis para se problematizar propostas educacionais-pedagógicas e políticas voltadas a este público de pouca idade. E para atingir tal finalidade, a metodologia de pesquisa precisa ser definida sem perder de vista estas questões.

Assim sendo, antes do pesquisador filiar-se a determinada metodologia, ele precisa analisar se a mesma corresponde aos seus objetivos de pesquisa. Desta forma, há que se ter rigorosidade e coerência na escolha metodológica, contudo, isto não implica uma filiação teórica que se torne inflexível ou imobilizadora.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em investigar as formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil e o ponto de vista das crianças em relação a elas, na pesquisa empírica foram utilizados procedimentos etnográficos, tais como: registros escritos, filmicos e fotográficos. Entende-se que esta abordagem metodológica é pertinente e coerente aos objetivos traçados pela pesquisa e constitui-se como uma rica ferramenta de aproximação

ao contexto educativo em si, e mais detidamente as ideias, críticas e opiniões das crianças.

Nesta direção, André (1995) questiona em que medida é seguro dizer que uma pesquisa em educação pode ser caracterizada como do tipo etnográfico. Para Sarmento (2003), a etnografia almeja apreender a vida tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos sujeitos em seus contextos de ação. Em concordância a isto, Cohn (2005, p.10), afirma que,

[...] a etnografia é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como observação participante. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. Portanto, usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo.

Mas, o que de fato significa participar ativamente da vida e do mundo social que estuda? Para que esta participação ocorra é necessário que o pesquisador não conduza, mas se envolva nos acontecimentos cotidianos do contexto educativo, no sentido de se fazer presente e ativo para as crianças e os adultos que ali vivem. Participar da vida desses sujeitos implica oferecer apoio e ajuda em acontecimentos imprevistos, visto que o cotidiano da educação infantil conta diariamente com fatos inesperados. Buscar compreender os contextos de vida desses sujeitos, ou seja, seu pertencimento social, as condições objetivas de vida, as relações familiares, pertencimento étnico e cultural das crianças e adultos podem ser vistas como intenções de participação do mundo social dos sujeitos que compõem a pesquisa.

Nesse sentido, Ferreira (2010) aponta que uma das facetas da etnografia consiste na experiência de proximidade proporcionada pela observação participante, por meio da qual o pesquisador se coloca como o principal instrumento da pesquisa. Isto quer dizer que o objetivo etnográfico de compreender o que o outro diz ou faz, constitui-se como um processo interdependente e dialógico entre o sujeito-pesquisador e as crianças.

A chamada *pesquisa participante*, como linha de investigação, filia-se à tradição segundo a qual a metodologia das ciências humanas deve fundar-se num esforço de compreensão. A pesquisa participante constitui-se como um tipo especial de estudo que busca compreender uma situação de convivência social, e pode abranger uma ampla variedade de investigações. Nesta direção, a observação participante se tornou prática rotineira e obrigatória dos estudos antropológicos e etnológicos:

Um dos pressupostos da pesquisa participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (AZANHA, 1992, p. 92).

No entanto, a mera convivência do pesquisador com o grupo pesquisado não garante a qualidade da investigação. O pesquisador precisa se tornar um “membro” do grupo estudado, é necessário que ele possua qualidades próprias tais como: sensibilidade pessoal; acuidade intelectual; capacidade de identificação empática, etc. Em muitos casos estes aspectos são determinantes na aproximação com os sujeitos e na condução da pesquisa (AZANHA, 1992).

Ser considerado um “membro” do grupo não é tarefa fácil, tendo em vista que se torna impossível o adulto investigador, ao entrar em campo, despir-se de seu estatuto de adulto. Contudo, como foi apontado, há um conjunto de características e qualidades que facilitam a aproximação do pesquisador com o grupo de crianças. Nesse sentido, Rocha (2008) descreve a necessidade de, ao invés de *dar* voz as crianças, o pesquisador precisa *ouvir* estas vozes. Pretende-se então, nessa *escuta*, confrontar e conhecer um ponto de vista distinto daquele que o pesquisador seria capaz de analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos.

A fim de compreender o ponto de vista das crianças por meio de uma pesquisa etnográfica, é fundamental conferir atenção não à criança

como sujeito isolado, mas a uma investigação com crianças que englobe duas dimensões primordialmente: a *experiência social* e as *crianças e suas ações e significações* dentro do contexto de relações, considerando que elas possuem uma multiplicidade de formas de agir, dependendo do contexto cultural e social em que estão imersas (ROCHA, 2008). Desta forma, é necessário observar de perto e sistematicamente as crianças em seu contexto com vistas a conferir atenção às particularidades concretas de sua vida para que se possa registrar estes aspectos de forma fiel à realidade das crianças.

Visto que é a metodologia que fornece os instrumentos e recursos necessários para o pesquisador apreender a realidade, a mesma precisa ser definida com clareza e segurança buscando contemplar os objetivos da pesquisa. Uma das grandes questões que envolvem pesquisas com crianças, trata-se de como produzir conhecimentos sobre as crianças e a infância? Considera-se que a maneira como isto é feito define a metodologia de pesquisa.

Sendo assim, convém destacar a necessidade de incluir na metodologia a concepção de infância como um fenômeno híbrido e complexo (PROUT, 2004), o que implica afirmar que as metodologias também são complexas. Quando o pesquisador busca entender a infância, precisa conhecer as demais categorias que a ela se cruzam, pois olhar estas interdependências também é fato fundamental para a escolha e definição da metodologia de pesquisa.

Ante o exposto, entendo de primordial importância realizar uma análise sobre como as formas regulatórias chegam à instituição de educação infantil e como as profissionais que ali estão operam com estas normas e regras, bem como realizar uma análise mais micro buscando apreender as opiniões das crianças do Grupo 4/5 em relação a estas imposições. Frente a isto, cabe questionar: Como compreender estas relações estabelecidas entre o todo e as partes que compõem a instituição de educação infantil?

A pesquisa empírica, realizada no período de maio a novembro de 2014, lança mão de instrumentos provenientes da etnografia. É a partir destes recursos que buscarei relacionar os aspectos macro e micro das formas regulatórias modernas, sem perder de vista que a abordagem etnográfica possibilita uma observação direta dos meios de vida das crianças, de seus afazeres, permitindo uma compreensão do pesquisador sobre o ponto de vista das crianças em relação ao mundo em que se inserem (COHN, 2005).

Sendo assim, apesar de conferir importância a análise das interdependências entre o âmbito macro e micro, entendo que, para



estabelecer esta relação é preciso manter um olhar atento e livre de pré-julgamentos sobre as relações travadas no contexto educativo, visando não estipular uma interdependência hierárquica *a priori* entre o âmbito macro e micro ou entre o todo e as partes e na intenção de reconhecer que um se torna legítimo sem necessariamente estar em diálogo com o outro.

Articular as análises “macro” e “micro” é um desafio fundamental da pesquisa em educação, no mundo inteiro. Explicar diretamente o “micro” pelo “macro”, ou o “macro” pelo “micro”, é um erro epistemológico e metodológico, que deve ser tratado como tal, quaisquer que sejam as boas intenções políticas desse erro (CHARLOT, 2006, p.14).

Deste modo, a tarefa de articular as análises macro e micro constitui-se como um dos desafios desta pesquisa. E para atingir tal fim, faz-se necessário não perder de vista o dinamismo do cotidiano educativo e o quanto as relações entre os sujeitos que vivem na instituição de educação infantil são e estão entrecruzadas e ocorrem muitas vezes de forma conflituosa e requerem prudência em suas análises.

Na intenção de perceber e problematizar as regras e normas da instituição de educação infantil é necessário olhar para o que as crianças dizem, mas também perceber as dificuldades encontradas pelas professoras e pelos demais adultos que vivem nesses espaços. O exercício precisa ser o de olhar o que as crianças indicam, mas também buscar apreender os enfrentamentos vividos pelos adultos no cotidiano institucional, os quais podem ser considerados reflexos do projeto moderno.

Para justificar tal posicionamento, resgato as contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2002), que afirma que a Modernidade é guiada pela racionalidade ocidental, que exprime o presente e expande o futuro. Em oposição a essa lógica moderna, o autor propõe uma racionalidade cosmopolita que expanda o presente e contraia o futuro, com o objetivo de conhecer e valorizar todas as experiências humanas, sem desperdiçá-las. Nesse sentido, para expandir o presente, Santos (2002) propõe uma *sociologia das ausências*, e para contrair o futuro, a solução é a proposta de uma *sociologia das emergências*.

Essa racionalidade cosmopolita descrita por Santos (2002) emerge em oposição à razão indolente, que ocorre das seguintes formas: razão impotente, que é pautada em um determinismo e acredita que nada pode fazer frente aos acontecimentos; razão arrogante, pautada no construtivismo; razão metonímica, a qual se considera a única forma de racionalidade, e a razão proléptica, que não reflete sobre o futuro pois acredita que tudo sabe sobre ele.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. De acordo com essa lógica, não existe nada fora da totalidade que mereça ser inteligível, pois para ela a compreensão do mundo não vai além da compreensão ocidental do mundo. A visão de mundo que a razão metonímica promove é seletiva e concebe a totalidade por meio das dicotomias, como por exemplo: O Norte somente se torna inteligível em relação com o Sul: “A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma visão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria” (SANTOS, 2002, p. 243).

Assim sendo, no contexto moderno, “não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem” (SANTOS, 2002, p. 242). Nesta perspectiva, há somente uma lógica que governa tanto o comportamento do todo, como o de cada uma das suas partes, havendo uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não existem fora da relação com a totalidade. Neste cenário, as variações do movimento das partes não afetam o todo e são concebidas apenas como particularidades. Na verdade, o todo nada mais é do que uma das partes transformado em referência para as demais, e é por este motivo que todas as dicotomias inferidas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/literária; homem/mulher; Norte/Sul, etc.

A partir da proposição que na Modernidade não há nada fora do todo que mereça ser inteligível e que desta forma nenhuma das partes pode ser pensada fora de sua relação com a totalidade, é que considero que a análise das relações micro e macro, ou do todo e das partes no contexto da educação infantil deve ocorrer de forma prudente e sem o objetivo de estabelecer uma hierarquia entre ambas. O objetivo de realizar esta análise não é conferir legitimidade as partes somente se as mesmas estiverem em relação com o todo, mas buscar perceber as interdependências colocadas entre elas, sem, contudo, considerar que as partes somente são explicadas a partir da totalidade, mas reconhecendo que a parte deve ser analisada também a partir de si mesma.

## 2.2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO DA PESQUISA: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Descrever a experiência vivida em campo com as crianças e os adultos que frequentam a instituição de educação infantil selecionada para a pesquisa não é tarefa fácil, visto que isto exige um exercício de síntese de sentimentos, emoções, acontecimentos e situações que parecem ser indescritíveis ou pouco traduzíveis para a linguagem escrita. Ao contar este processo, seleciono os fatos, as ocasiões e ideias que foram mais significativos e que consequentemente deixaram suas marcas. Marcas, no sentido de experiência “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, como propõe Larrosa (2002, p. 21).

A primeira aproximação com a unidade educativa ocorreu no dia 20 de maio de 2014, em que entrei em contato primeiramente com a diretora da unidade. Ao apresentar a ela minha proposta de investigação, a mesma abriu as portas da instituição e em seguida agendei uma reunião com a professora do Grupo 4/5, a fim de também apresentar a ela as intenções da pesquisa.

Desde o princípio da trajetória, as questões éticas que permeiam a pesquisa *com* seres humanos estavam latentes e acarretaram entraves e dúvidas, sobretudo quanto à exposição dos nomes verdadeiros dos sujeitos que fazem parte desta investigação.

O Conselho Nacional de Saúde estabeleceu em 1996 a Resolução 196/96 que passou a regular as pesquisas com seres humanos em todas as áreas do conhecimento, afetando aquelas que não se encaixam com facilidade no modelo biomédico da CONEP, como por exemplo, a educação. Em 2011 o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Antropologia solicitou junto aos órgãos competentes a criação de mecanismos próprios para as Ciências Humanas e para as pesquisas *com* e não apenas *em* seres humanos (CARVALHO; MACHADO, 2014).

Na literatura antropológica, tornou-se uma referência a diferenciação tecida por Oliveira (2004) no que tange a pesquisa *em* e *com* seres humanos. A autora apresenta as seguintes justificativas para tal distinção:

[...] a pesquisa biomédica seria aquela tipicamente pensada como realizada *em* seres humanos, em que os seres humanos estariam no lugar de objetos do experimento científico e, portanto, em um lugar de participante passivo e de reduzida alteridade. A pesquisa *com* seres humanos

pressupõe o pesquisador num contexto de interlocução com os participantes da pesquisa, pessoas com capacidade de diálogo e coprodução de conhecimento (OLIVEIRA *apud* CARVALHO & Machado 2014, p.225).

Por esta razão, questões que envolvem o assentimento e o consentimento dos sujeitos da pesquisa tomam dimensões que nem sempre se resolvem em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas assumem dimensões múltiplas. E ciente da complexidade que envolve esta temática, considero que a decisão de não expor o nome verdadeiro dos adultos que fizeram parte da pesquisa se deu de forma consciente, após exaustivas análises sobre as implicações de assim fazê-lo.

Deste modo, apesar da concordância e autorização das professoras<sup>7</sup> quanto a exposição de seus nomes verídicos na escrita desta pesquisa, a identidade desses sujeitos, bem como dos demais adultos da instituição, será preservada. Esta opção foi feita para evitar possíveis formas de identificação, entendendo que esta ação visa contribuir para que as práticas docentes não sejam alvos de juízos de valor ou análises indevidas, aspectos que esta pesquisa não tomou como objetivos.

Em relação à identificação das crianças, a opção foi manter seus nomes verídicos, entendendo esta ação como respeitosa à identidade das crianças, suas particularidades e formas de ser. Acredito que esta ação visa contribuir para o fortalecimento e legitimação das vozes das crianças como informantes privilegiados na pesquisa, considerando-as como sujeitos que merecem ter sua identidade registrada, sem com isso, expô-las a situações constrangedoras.

Na intenção de reforçar esta opção metodológica, Kramer traz as experiências de pesquisa de Algebaile (1995), Leite (1995), Sá Earp (1996) e Ferreira (1998) na busca por contribuir para as discussões que serão descritas a seguir. Dentre as pesquisas citadas, destaco a primeira como especialmente importante para contribuir para este debate, visto que, a pesquisadora optou por omitir o nome da instituição educativa e identificar as crianças somente pelo primeiro nome. Algebaile (1995)

---

<sup>7</sup> O termo *professoras* contempla tanto as professoras regentes, quanto às auxiliares de sala (ou outras denominações que são dadas dependendo do município brasileiro), e também a partir do reconhecimento de que estes dois sujeitos compartilham a ação docente. Então, o termo será utilizado de forma indistinta entre a professora regente e as auxiliares de sala. Os demais cargos e funções presentes no contexto serão nomeados cada um a seu modo.

compreende que, com base na numerosa quantidade de instituições educativas municipais na cidade do Rio de Janeiro, a identidade das crianças permanecia segura, e, ao mesmo tempo, elas poderiam se reconhecer, ler e analisar seus relatos.

Desta maneira, também nesta pesquisa optei por não identificar a instituição de educação infantil e os adultos que ali vivem, sendo as crianças os únicos sujeitos que terão seu primeiro e verdadeiro nome descrito nos registros e análises.

A escolha pelo Grupo 4/5 (no caso desta unidade, constitui-se como o grupo que reúne crianças de 4 a 5 anos de idade, com exceção de um menino com 3 anos de idade), se deu pela hipótese de que as crianças deste grupo estão mais habituadas e familiarizadas com a rotina e com as regras e normas da instituição de educação infantil, visto que, frequentam-a há bastante tempo.

Contudo, gostaria de salientar que nesse grupo há uma criança que foi inserida na instituição apenas em 2014, e que nunca havia frequentado outro contexto educativo anteriormente. Este dado, entre outras variáveis, como o fato de que há crianças que não frequentam a unidade assiduamente, fazem com que seja um descuido afirmar que todas as crianças que compõem o Grupo 4/5 conhecem mais profundamente o funcionamento da instituição do que qualquer criança de outro grupo, apesar da maioria das crianças do Grupo 4/5 frequentarem a instituição desde muito pequenas.

Feitas as devidas explanações aos adultos, iniciei minha inserção em campo no dia 27 de maio de 2014, onde passei em companhia das crianças apenas uma ou duas horas por dia, seguindo neste ritmo nos dias posteriores. Neste primeiro momento de aproximação, pedi auxílio às professoras para reunirem todas as crianças a fim de me apresentar e explicar o motivo pelo qual gostaria de estar junto à elas pelos próximos 6 meses. Este momento foi verdadeiramente interessante, pois fui bombardeada ora por olhares curiosos que me olhavam dos pés a cabeça, ora por expressões de pouco interesse pela minha presença. Apesar das diferentes posturas das crianças em relação a mim, todas concordaram em me deixar realizar a pesquisa no grupo.

Figura 1: Momento de apresentação da pesquisa às crianças



Fonte: da autora

Apesar de ter conquistado o consentimento verbal das crianças para estar em seu convívio durante o tempo de pesquisa em campo, em algumas situações, especialmente nos primeiros dias, senti que elas cultivavam muita curiosidade pela minha presença na instituição e pelo motivo que me mobilizava a estar ali. Logo no segundo dia de campo, Kamilly, observando meu exercício de escrita no diário de campo e buscando respostas a sua curiosidade, questionou-me:

*Kamilly: O que tás escrevendo aí?*

*- Estou escrevendo o que vocês estão fazendo.*

*A menina responde:*

*- Ah, mas a gente está brincando!*

*(Notas de campo – maio de 2014 – 2ª dia).<sup>8</sup>*

Conversas como estas me conscientizaram sobre o fato de que somente obter o consentimento verbal das crianças não é suficiente para que elas efetivamente autorizassem a realização da pesquisa, assumindo-se como informantes privilegiados, pois, por maior que fosse a mobilização da minha parte em explicar os objetivos da pesquisa, conferindo à elas importância nesse processo, as crianças nutriam dúvidas e inquietações recorrentes em relação a minha presença na instituição e em sua vida.

Sobretudo nos primeiros dias de inserção em campo, ainda em um estudo exploratório, as crianças me perguntavam sobre meus

---

<sup>8</sup> Optei por manter a forma como as crianças pronunciaram os verbos, como é possível identificar na última nota de campo registrada, onde a transcrição do verbo *está*, permaneceu da forma pela qual Kamiily o pronunciou: *tás*.

registros escritos (pois ainda não lançava mão de outras formas de fazê-los), e ao ouvirem minha resposta, que geralmente era algo como “estou anotando o que vocês fazem na creche”, elas me respondiam em um tom de resposta óbvia “não tá vendo que a gente está brincando?”. Para as crianças, inúmeras vezes minhas anotações tratavam-se de questões muito evidentes e transparentes para elas, e que, provavelmente dispensaria uma pesquisa sistematizada.

Estes pontos são aqui evidenciados para que se possa problematizar o aspecto metodológico referente ao *consentimento informado* das crianças na pesquisa, entendendo que o que está em causa são os direitos das crianças de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a serem informadas e ouvidas em assuntos que as envolvem (FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, metodologicamente, dar o consentimento significa que os sujeitos envolvidos na pesquisa estão plenamente cientes de três elementos fundamentais: da responsabilidade do investigador em garantir aos participantes a compreensão sobre as implicações de sua participação na pesquisa; que os participantes não são forçados a participar e que eles possuem plena liberdade para rever a sua decisão em participar ou retirar a sua participação em qualquer hora, ou por qualquer justificativa (SCHMITH *apud* FERREIRA 2010).

Entretanto, apesar destas orientações acerca do *consentimento informado* dos sujeitos, quando a pesquisa envolve a participação de crianças, este consentimento precisa ser problematizado, sem, contudo, desvalorizar ou colocar o consentimento das crianças em uma relação subordinada a autorização dos adultos. Coerentemente a isto, Ferreira (2010) afirma que,

[...] as diferenças intrageracionais que a categoria infância integra requer da obtenção do consentimento informado das crianças redobrados esforços, cuidados de atenção e sensibilidade por parte dos(as) investigadores(as), dado que os problemas são saber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e, ainda, até que ponto ela é voluntária (FERREIRA, 2010, p.12).

Ante o exposto, torna-se necessária a discussão sobre a noção de competência das crianças para compreenderem efetivamente a pesquisa e todas as suas proposições. Ferreira (2010) aponta que os próprios

adultos também encontram limites na compreensão dos objetivos da pesquisa, na tarefa de sua tradução em termos claros e objetivos para as crianças, e também em interpretar a sua aceitação. Então, estas dificuldades enfrentadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos nas pesquisas merecem atenção, visto que, estes elementos levam a discutir até que ponto determinada decisão das crianças é voluntária ou não.

Desta maneira, quando as crianças não recusam a inserção do pesquisador no contexto da educação infantil ou a sua participação na pesquisa, não significa que elas estejam aceitando esta condição passivamente. Por esta e outras razões já apontadas, faço uso das palavras e justificativa de Ferreira (2010, p 14) quando discute o *consentimento informado*, afirmando que,

[...] talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.

Diante disto, entendi ser necessário apresentar às crianças a pesquisa, buscando um assentimento delas, sem esquecer que o mesmo precisa ser constantemente reafirmado, ao longo de todo o processo de pesquisa. Para que essa autorização das crianças aconteça e não seja fruto de formalidades metodológicas, Skånfors (2009) *apud* Buss-Simão (2012) destaca a importância do investigador mobilizar um alerta, o qual, ele denomina de “radar ético”, e que, através dele o pesquisador se torne alerta para estar sensível aos muitos modos e estratégias que as crianças podem manifestar sua recusa, sua insatisfação em participar da pesquisa, ou até mesmo sua resistência em não serem observadas em determinadas circunstâncias.

Os objetivos da pesquisa foram descritos para todas as crianças do Grupo 4/5 a fim de que elas pudessem compreender os motivos que me mobilizaram a estar com elas. Estes pontos foram constantemente reafirmados no decorrer da pesquisa, desencadeados pelo interesse das próprias crianças, que questionaram e tentaram entender o que registrava em meu diário de campo. Busquei também assumir uma postura de observação atenta às nuances que permeiam a vida das



crianças, e que possivelmente poderiam deixá-las constrangidas em participarem da pesquisa.

Posteriormente à conversa com as crianças, participei de uma reunião de pais organizada pela direção da instituição com a intenção de entregar aos responsáveis pelas crianças do Grupo 4/5, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à autorização da pesquisa. Solicitei aos pais que reforçassem meus objetivos de pesquisa em conversa com seus filhos e investigassem a vontade deles em participar da pesquisa, para somente a partir de uma posição afirmativa das crianças, os adultos assinassem a autorização.

Para dialogar com esta questão, inicio aqui, com base em Kramer (2002), uma breve discussão acerca dos pressupostos éticos que permeiam a pesquisa com crianças e que se fazem necessários a fim de protegê-las, mas também considerá-las como sujeitos ativos da pesquisa.

Kramer (2002) analisa o que considera como as três principais questões éticas enfrentadas na pesquisa com crianças. A primeira diz respeito aos nomes das crianças e avalia se devem ou não ser expostos na apresentação da pesquisa. A segunda refere-se ao uso de imagens das crianças fotografadas durante a investigação e a terceira trata das consequências sociais de resultados de pesquisas científicas, e questiona se é possível dar um retorno às crianças, evitando que elas sofram com as repercussões dessa ação.

Quanto ao primeiro ponto levantado por Kramer (2002), reafirmo que nesta pesquisa foram mantidos os nomes reais das crianças, entendendo ser esta uma ação respeitosa à identidade destes sujeitos. Contudo, a instituição onde a pesquisa foi realizada e o nome dos adultos que nela vivem não serão identificados em nenhum momento. Quanto ao uso de imagens das crianças, as fotografias registradas no campo da pesquisa serão utilizadas - sem nenhuma alteração gráfica que vise a distorção do rosto das crianças - para manter uma integridade dos dados gerados.

Em relação ao retorno dos dados às crianças, estes aconteceram no decorrer de todo o processo de pesquisa, onde apresentei às crianças os registros fotográficos, filmicos e escritos que vinha acumulando. As crianças sentiam-se verdadeiramente curiosas em se enxergarem em meus registros, especialmente naqueles fotográficos, e frequentemente me pediam para registrá-las fazendo alguma “pose” ou produzindo algum desenho.

*Na roda, a professora apresenta às crianças uma música típica de Florianópolis, sobre a árvore*

*Figueira. Em seguida começa a cantar, contudo, as crianças pouco prestam atenção nela. Em uma pausa da música, Bernardo fala:*

*- Tá, agora eu que canto uma música.*

*Então o menino começa a cantar uma música de funk. Repete o refrão duas vezes, sendo acompanhado por Davy e Gustavo. Bernardo pede que eu tire uma foto dele, e que para isto iria “se ajeitar”. Neste momento, as professoras permitem que Bernardo termine de cantar sua música e registro esta situação batendo uma foto, como Bernardo pediu.*

(Notas de campo – setembro de 2014 – 31º dia)

Figura 2: Registro a pedido de Bernardo



Fonte: da autora

Atender ao pedido das crianças quanto ao registro de suas atividades ou “poses” foi um movimento importante para me aproximar delas, indicando que, de alguma forma, as crianças sentiam-se seguras, confortáveis e alegres em pedir que eu registrasse suas vivências. Isto significa que, naqueles momentos havia assentimento das crianças quanto a minha presença.

Dessa forma, pude analisar que a ação do pesquisador de apresentar estes registros às crianças acaba aproximando-os afetivamente, pois constrói uma relação de cumplicidade entre os sujeitos e simultaneamente atribui importância à opinião das crianças.

*A professora propõe que as crianças escrevam seu nome em um recorte de papel cartão a fim de servir, posteriormente, como instrumento de auxílio para a chamada diária. Gustavo se senta ao lado de Hiago. Percebendo a dificuldade do colega em escrever o nome, e tendo Gustavo já finalizado a atividade, este pega o papel das mãos de Hiago, escreve nele a letra “H” e diz:*

*- Pronto, já escrevi o “H”, agora tu terminas o resto!*

*Hiago sorri para Gustavo, e faz algumas tentativas de escrever seu nome, mas, sem sucesso, logo começa a desenhar no papel cartão. Ele me mostra o seu primeiro desenho e diz que fez um fusca. Eu digo que achei o desenho lindo, e logo em seguida, o menino faz outros fuscas, e pede que eu fotografe todos eles.*

*(Notas de campo – agosto de 2014 – 16º dia)*

Figura 3: Desenho de Hiago



Fonte: da autora

As crianças do Grupo 4/5 me receberam de forma bastante afetuosa, especialmente algumas meninas, que constantemente me interrogavam sobre o que eu estava escrevendo em meu caderno. Não demorou muito até as crianças pedirem para desenhar em meu diário de campo, e com o meu consentimento passaram minutos a rabiscar, desenhar e escrever seus nomes nele. Durante estes momentos, aproveitei e estabeleci alguns diálogos com as crianças, partindo do questionamento sobre o que elas estavam desenhando em meu diário de campo.

O domínio e interesse das crianças com os recursos de pesquisa utilizados não se restringiu apenas a meu diário de campo. Algumas semanas após minha inserção em campo, a grande maioria das crianças manifestou interesse por meu celular, que sempre levava à creche para utilizar como câmera fotográfica. Então, as crianças frequentemente pediam para visualizar as fotos que registrava delas, e para pedir que eu tirasse uma foto delas fazendo algumas “poses”. Volto a dizer que estes momentos foram ricos para a pesquisa, pois além de me aproximar das crianças, envolveu-as no processo de pesquisa, onde busquei que elas se sentissem parceiras neste percurso e não objeto de estudo.

Estes momentos de troca também foram importantes para compreender mais detalhadamente algumas situações que não consegui apreender somente por meio dos registros escritos ou fotográficos, pois quando as crianças, ao manusearem meu celular a fim de ver suas fotos ali registradas, apontaram vários detalhes acerca da situação que eu não pude perceber, ou manifestaram sua opinião sobre o acontecimento. Então, este retorno contínuo dos dados às crianças durante a pesquisa é uma estratégia que, além de respeitosa em relação às crianças, pode ser vista como uma forma do pesquisador compreender melhor as situações vividas na instituição de educação infantil.

*Durante o momento de atividade livre, Winnie e Rihanna pedem para ver as fotos arquivadas em meu celular. Manuseiam o dispositivo e se deparam com fotos de Bernardo, ora sozinho, ora brincando com outras crianças. Rapidamente Winnie diz:- Ah, esse Bernardo, esse Bernardo. Já devia estar aprontando né?*

*Eu respondo:- Acho que ele só estava brincando mesmo.*

*Rihanna complementa:- Ah, mas esse menino é terrível mesmo.*

(Notas de campo – outubro de 2014 – 34ª dia).

Este registro revela concepções que já estavam elaboradas por Winnie e Rihanna sobre Bernardo, e que foram manifestadas quando as meninas observaram uma situação vivida por ele. Bernardo foi avaliado por seu comportamento com base em valores que já estavam configurados nas elaborações de Winnie e Rihanna. Estas construções proferidas pelas crianças podem ser frutos e reflexos de argumentos, discursos e/ou posicionamentos narrados pelas próprias professoras, que mesmo involuntariamente, podem construir representações excludentes e preconceituosas sobre crianças que para elas são menos comportadas, mais agitadas ou até mesmo mal educadas.

Este acontecimento também indica que algumas crianças criticam as ações de outras que são consideradas *mal comportadas*, possivelmente na intenção de se afastar de rótulos desta natureza. Sendo assim, pode-se considerar que se torna importante para as crianças serem vistas como bem comportadas ou calmas, predicados frequentemente utilizados pelas professoras na educação infantil para elogiar crianças que, de certa forma, acatam suas ordens.

Nota-se que Rihanna afirma que Bernardo *é* terrível, e não *está* terrível, ou seja, que o menino age sempre da mesma forma. Neste caso se trata de duas meninas fazendo uso de concepções negativas para descrever um menino, que para elas é “terrível”, ou seja, sempre age de má fé. Nesta situação, as meninas não apontaram explicitamente descontentamento as ações de Bernardo, mas é possível notar certo tom de repreensão as atitudes do menino de forma geral, pois mesmo eu afirmando que ele estava apenas brincando, Rihanna reafirmou o que Winnie já havia dito.

Situações como esta reverberam concepções já elaboradas no plano das ideias das crianças, que muitas vezes foram disseminadas pelos adultos. Estas, por sua vez, causam impactos na educação das crianças pequenas, visto que acabam muitas vezes reforçando a exclusão, entendida como a perda da identidade e negação de acesso (CAMPOS, 2003).

### 2.3 DESAFIOS DA PESQUISA: EMBATES, CONFLITOS E ESCOLHAS

Visto o dinamismo das rotinas na educação infantil e a fluidez das relações ali estabelecidas, no primeiro mês de imersão em campo enfrentei dificuldades na busca por apreender a realidade daquela

instituição por meio de registros escritos ou fotográficos. Ao término de cada dia, meus pensamentos eram invadidos por sentimentos de preocupação em relação aos meus registros, que pareciam estar sem foco algum, ou com foco em tudo. Ou seja, não parecia estar produzindo conhecimentos que fossem permeados por uma descrição densa da realidade, como diria Geertz (2008).

Com o passar das semanas, meu olhar para a dinâmica do cotidiano da instituição de educação infantil foi se redefinindo, assumindo outros contornos. Aos poucos amadureci no processo de estabelecer critérios de escrita em meu diário de campo. Optei por permanecer por um período mais longo com determinado grupo de crianças que estavam interagindo, preocupada em voltar meu olhar para o objetivo de pesquisa. Encontrei alternativas as minhas preocupações. Estipulei estratégias particulares de investigação, como ser o mais discreta possível, tanto na forma de me vestir, quanto de me portar quando estava na creche. Estes detalhes fizeram diferença, e gradativamente me senti mais segura quanto às formas de realizar meus registros.

Evidentemente, este desafio em relação ao que registrar, nunca será resolvido ou finalizado de forma definitiva, pois ir a campo na tentativa de investigar as formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil, utilizando para isto instrumentos etnográficos se constitui como um grande desafio e merece todo o cuidado e rigor metodológico. Ao enfrentar desafios, descobri de forma empírica que o próprio campo indica ao pesquisador a melhor maneira de se realizar a pesquisa.

Outra grande provocação que me acompanhou no início da inserção em campo refere-se a linha tênue que separa a intervenção da interação com as crianças. Houve raros momentos em que fiquei sozinha na sala referência com o grupo de crianças, e neles foi impossível não intervir ou não orientar diretamente as crianças, pois naquele momento assumi o papel de único adulto responsável por elas. Nestas poucas situações – mais precisamente duas – coloquei-me involuntariamente no papel de professora, pois na ausência das mesmas, precisei tomar algumas decisões, como por exemplo, levar as crianças para a sala referência, quando num dia chuvoso em que me encontrei sozinha com elas, o parque foi tomado pela água, que em contato com o piso, tornou-se um ambiente propício para as crianças escorregarem, colocando-as em perigo.

Posto isto, faz-se necessária a reflexão sobre a questão que envolve a vigilância da pesquisa, ou seja, até que ponto o pesquisador se

torna cúmplice das crianças? Até que ponto deve se abster da intervenção? Como balizar a intervenção e a interação com as crianças na pesquisa?

*Antes de formarem a roda, Kamilly, Víctor, Ana Carolinny e Taiyllen saem da sala a passos apressados, e eu os observo. As crianças, percebendo que eu as havia visto, fazem gestos de silêncio para mim. Ficam olhando para dentro da sala, mas não entram. Instantes depois, a professora vai até o corredor e chama todas as crianças para retornarem à sala, e elas prontamente o fazem*

(Notas de campo – junho de 2014 – 8º dia).

A partir destes questionamentos e da situação selecionada, a qual forneceria pontos suficientes para nutrir longos debates, faço uso das palavras de André (1995), que afirma que na pesquisa etnográfica o pesquisador é o principal instrumento de geração e análise dos dados, e desta forma haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo-o descobrir novos horizontes. Contudo, da mesma maneira, como um ser humano ele pode cometer erros, perder oportunidades e envolver-se demais com determinadas situações ou sujeitos. Saber lidar com estas questões é um dos grandes desafios que o pesquisador precisa enfrentar.

Sendo assim, em situações que não coloquem as crianças em risco, é importante sermos cúmplices delas, a fim de passarmos segurança suficiente para que elas façam naturalmente àquilo que desejam fazer e que não fariam na presença de suas professoras, mas que fazem na frente do pesquisador. Contudo, há momentos, como o anteriormente citado, em que ao pesquisador não é dada alternativa senão a intervenção no sentido de evitar possíveis acidentes que coloquem as crianças em perigo.

Quanto à relação de cumplicidade entre o pesquisador e as crianças, Agostinho (2010) aponta como necessário o estabelecimento do que denomina como *cumplicidade-proximidade*. A autora afirma que esta é uma dimensão indispensável de ser construída positivamente com vistas a uma relação de pesquisa em que,

[...] estejam postos sobre a mesa a cumplicidade e que não será aqui jamais confundida com conivência e omissão, mas que tem o

reconhecimento de que, se este caminho não for construído numa pesquisa etnográfica, em que a presença do pesquisador é prolongada e próxima, compartilhando intimidades dos sujeitos envolvidos no contexto investigado, o encaminhamento do estudo e seus resultados ficarão comprometidos (AGOSTINHO, 2010, p.59).

Outro desafio com que me deparei neste percurso de pesquisa empírica foi o fato de que, quando estava com as crianças, elas frequentemente pediam para manusear meus recursos de pesquisa (celular e diário de campo). Em alguns momentos, como quando sentava na roda na companhia delas, os meninos e meninas do Grupo 4/5 pediam para desenhar em meu caderno, e com o meu consentimento começavam a fazê-lo. Contudo, isto gerava certo conflito entre a ordem das professoras que exigia que as crianças prestassem atenção em sua fala, com o desejo delas em permanecer desenhando em meu caderno, ou conversando comigo. Em algumas situações, pedi que as crianças desenhasssem em meu caderno em outro momento, para evitar que elas levassem uma “bronca” das professoras, por fazerem algo diferente do proposto pelos adultos.

*Após a hora do café da manhã, as crianças vão ao espaço da creche que é reservado para o uso da televisão, para assistirem a um documentário sobre a ilha de Florianópolis. Enquanto as crianças estão entretidas com esta proposta, Isadora me pede para escrever no meu caderno. Eu permito, e em seguida Kamilly e Ana Carolinny também me pedem para desenhar. Neste momento, a professora diz para as meninas prestarem atenção no documentário, e que “não é hora” de escrever no meu caderno. As meninas então, fazem o que a professora disse*  
(Notas de campo – junho de 2014 – 10º dia).

Por último, mas não menos importante, destaco uma dificuldade que não foi minha, mas das demais profissionais que trabalham na instituição, em me enxergar como pesquisadora e não como estagiária, professora ou qualquer outro cargo. Nas primeiras semanas, esbarrei com uma imensa dificuldade dos profissionais em compreender o papel que assumia naquele contexto, pois eles me delegavam funções como



“mandar as crianças ficarem em silêncio” ou “ajudar as crianças a terminarem as atividades”. Quando estas exigências não eram manifestadas oralmente, estavam desenhadas em suas expressões.

Em linhas gerais, foram muitos os desafios colocados por mim e para mim, sobretudo no primeiro mês de inserção em campo. No entanto, gradativamente, e a medida que fui conquistando a confiança dos profissionais da unidade, estes embates cederam espaço a compreensões mais claras em relação ao meu papel na unidade e as minhas preocupações como pesquisadora foram tranquilizadas pelos dados empíricos.

## 2.4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição escolhida como campo de pesquisa foi fundada em 10 de maio de 1984 e situa-se na região urbana da cidade de Florianópolis, em uma comunidade localizada no morro próximo ao centro da cidade. Conta com uma área total construída de 159,34 M<sup>2</sup> e está vinculada a Rede Pública da Secretaria Municipal de Educação, sendo o poder público municipal o responsável pela sua manutenção. A viabilização da instituição se deu como forma de atender as necessidades da comunidade local, cujas mães precisavam trabalhar e não tinham aonde deixar seus filhos. Em 12 de março de 1997 foi criada a Associação de Pais e Professores (APP), com o objetivo de envolver as famílias nas discussões e reflexão acerca dos projetos, necessidades e problemas da unidade.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a instituição é marcada por traços culturais locais, que são ressaltados durante o ano letivo por meio de projetos como: o folclore catarinense com ênfase especialmente ao Boi-de-Mamão; o jogo da capoeira; carnaval; candomblé, entre outros. A unidade, entendendo a família como parceira no processo educativo, solicita o apoio das mesmas principalmente quando há algum evento que envolve manifestações folclóricas e regionais. Associando-se a isto, a renda familiar informada na matrícula das crianças é proveniente principalmente de cargos assalariados, de profissionais que atuam como diaristas, pedreiros e/ou na informalidade (autônomos).

A estrutura física da instituição conta com três salas referências, uma sala de direção que funciona também como secretaria, um banheiro coletivo para o uso das crianças e outro para os adultos. O parque situa-se na área superior da instituição, onde o chão é de piso cerâmico, coberto por um telhado e grade de segurança. O refeitório localiza-se no

térreo em frente à cozinha, e próximo a ele há um espaço reservado para as crianças assistirem DVD, organizado com um tapete e algumas almofadas.

Figura 4: Espaço interno da instituição – da esquerda para direita: banheiros; área para assistir DVD; parque; sala da direção



Fonte: da autora.

Figura 5: Espaço interno da instituição – da esquerda para direita: corredor; refeitório e sala referência do Grupo 4/5



Fonte: da autora.

Foi buscando contemplar um critério importante no âmbito das pesquisas que se refere a não familiaridade do pesquisador com o contexto, o que permite um estranhamento do olhar, que a escolha por esta unidade educativa se deu. E também por contemplar aspectos práticos e importantes para o bom andamento da pesquisa, como a instituição estar localizada nas proximidades de minha residência, facilitando a mobilidade e acesso a ela.

A maioria das crianças atendidas na instituição mora nas proximidades ou em outro morro que se localiza há uma pequena

distância da unidade. Há algumas exceções de crianças que residem em bairros distantes, mas seus pais trabalham nas proximidades da unidade.

A unidade atende crianças em período integral ou parcial, sendo seu horário de funcionamento das 7:00h até às 19:00h, em conformidade à legislação municipal. No ano de 2014, o número de crianças atendidas na instituição era de 49, as quais eram divididas em três Grupos. As crianças eram agrupadas por faixa etária próxima, compondo-se da seguinte forma:

Quadro 2: Crianças atendidas em cada grupo

<b>Grupo</b>	<b>Quantidade de crianças</b>
G2	16 crianças de 1 a 2 anos
G3	15 crianças de 2 a 3 anos
G 4/5	19 crianças de 3 a 5 anos de idade

Fonte: da autora em levantamento realizado na secretaria da instituição em 2014.

A instituição conta com uma equipe gestora formada por três profissionais com curso superior completo:

Quadro 3: Formação da equipe gestora

<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>
Diretora – 40 horas	Pedagogia com especialização
Professora- auxiliar – 40 horas	Educação física com especialização
Aux. de sala readaptada – 30 horas	Pedagogia

Fonte: da autora em levantamento realizado na secretaria da instituição em 2014.

Em 2014, o quadro docente da unidade era composto por profissionais em sua maioria de vínculo efetivo e de dedicação exclusiva à prefeitura, e praticamente todos com formação em nível superior como é possível observar no quadro 04:

Quadro 4: Formação da equipe docente

<b>CARGO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Vínculo – ACT ou efetivo</b>
Professora -40h	Pedagogia	Efetivo
Professora -40h	Pedagogia-especialização	ACT
Professor. Ed. física - 20h	Ed. física – Mestrado	Efetivo
Professora- 40h	Pedagogia-especialização	Efetivo
Auxiliar de sala	Pedagogia- especialização	Efetivo

Auxiliar de sala	Pedagogia	Efetivo
Auxiliar de sala	Magistério	Efetivo
Auxiliar de sala	Pedagogia-especialização	Efetivo
Auxiliar de sala	Pedagogia	Efetivo
Auxiliar de sala	Pedagogia	Efetivo

Fonte: da autora em levantamento realizado na secretaria da instituição em 2014.

Além da equipe gestora e docente, a instituição era formada também por profissionais que ofereciam outros serviços de apoio a rotina educativa, tais como:

#### Quadro 5: Formação da equipe de apoio

<b>CARGO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
Cozinheira- 30h	Ensino fund. Incompleto
Auxiliar de serviços gerais- 40h	Ensino fundamental
Auxiliar de serviços -40h (readaptada)	Ensino fundamental
Cozinheira- 40h (readaptada)	Ensino fund. Incompleto
Cozinheira – 30h	Ensino fund. Incompleto
Vigia- 40h	Ensino médio
Vigia-40h	Ensino fundamental

Fonte: da autora em levantamento realizado na secretaria da instituição em 2014.

A leitura dos dados permite constatar que a instituição conta com a atuação de 19 funcionários divididos por funções específicas, que atuam direta ou indiretamente com as crianças. Convém ressaltar a presença de dois profissionais que estão na instituição contratados para atuarem como Cozinheira e Auxiliar de serviços gerais, mas que, até o final do período de inserção em campo estavam na condição de readaptados.

Segundo a Lei federal nº 8.112, “a readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica” (BRASIL, 1990, p. 04). E desta forma,

A readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de

cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97).

Contudo, apesar das exigências impostas pela legislação para esta condição do servidor público, problematizações referentes as funções dadas aos dois profissionais readaptados da instituição, bem como ao posicionamento dos mesmos frente à educação das crianças, serão trazidos com maior destaque e a partir de um longo diálogo com os dados empíricos.

## 2.5 AS CRIANÇAS DO GRUPO 4/5

*Estudar as crianças – pra quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar.*

**Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh**

O tom de desabafo quanto aos desafios vividos no percurso da pesquisa não se findou nas páginas anteriores, visto que ainda não descrevi sobre a dificuldade que enfrentei ao começar a dissertar sobre as crianças. É de fato ingrata a tarefa de traduzir para a escrita o turbilhão de emoções e encantamentos que experienciei durante o tempo que estive em campo. Estes *estranhos sabores*, como diria Manuella Ferreira (2002), são pouco traduzíveis em algo que não seja sentimentos. O meu primeiro contato com o grupo de crianças que gentilmente aceitou fazer parte da pesquisa, a minha primeira conversa com estes sujeitos, as minhas angústias e aflições foram aos poucos cedendo espaço a abraços, beijos e sorrisos calorosos sempre que chegava à creche.

O âmbito acadêmico, sobretudo o campo de estudos da Sociologia da Infância, confere grande importância a contextualização das crianças nas pesquisas que as envolvam, buscando trazer as determinações de sua infância. Os aspectos sociais e culturais que constituem a infância das crianças inferem marcas em seu processo educativo. Desta forma, a compreensão das crianças como atores sociais e sujeitos marcados por sua condição social, de gênero e de etnia, implica buscar aproximações com suas formas de vida e existência.

Em concordância com isto, os quadros que seguem visam apresentar as crianças e seu contexto familiar, tomando por base os

dados informados na ficha de matrícula que se encontra disponível na direção da instituição.

Quadro 6: Informações das crianças do Grupo 4/5

<b>NOME DA CRIANÇA</b>	<b>DATA DE NASCIMENTO</b>	<b>IDADE</b>	<b>DATA DE INGRESSO NA CRECHE</b>	<b>TEMPO QUE A CRIANÇA ESTÁ NA CRECHE</b>
Alícia	25/02/2010	4 anos	05/04/2011	3 anos e 7 meses
Ana Carolliny	20/08/2010	4 anos	13/03/2012	2 anos e 8 meses
Bernardo	01/05/2010	4 anos	08/03/2012	2 anos e 8 meses
Davy	16/06/2010	4 anos	19/11/2012	2 anos
Gustavo	17/07/2009	5 anos	07/03/2011	3 anos e 8 meses
Hiago	21/12/2010	4 anos	29/10/2012	2 anos e 1 mês
Isadora	22/10/2010	4 anos	06/12/2011	2 anos e 9 meses
Jefferson	30/01/2010	4 anos	21/02/2013	1 ano e 9 meses
Kamilly	29/08/2010	4 anos	08/03/2012	2 anos e 8 meses
Lais	11/10/2010	4 anos	05/12/2011	2 anos e 11 meses
Lara	11/03/2010	4 anos	17/09/2010	4 anos e 2 meses
Luiz Fernando	26/04/2010	4 anos	14/03/2012	2 anos e 8 meses
Luís Gustavo	13/04/2011	3 anos	10/11/2013	1 ano
Pedro Henrique	10/07/2009	5 anos	11/03/2013	1 ano e 8 meses
Rihanna	14/07/2009	5 anos	25/02/2011	3 anos e 9 meses
Thayellen	02/04/2010	4 anos	23/04/2014	7 meses
Victor Jorge	12/06/2010	4 anos	13/05/2013	1 ano e 6 meses
Winnie	20/06/2009	5 anos	12/05/2011	3 anos e 6 meses

Yuri	23/06/2009	5 anos	22/04/2010	4 anos e 7 meses
------	------------	--------	------------	------------------

Fonte: da autora em levantamento realizado na secretaria da instituição em 2014.

No que se refere à idade das crianças, os dados informados apontam que: apenas uma delas encontra-se com 3 anos de idade; 13 crianças estão com 4 anos e 5 crianças com 5 anos de idade. Desta forma, apesar do Grupo 4/5 ser considerado “misto”, ou seja, aquele que agrupa crianças de distintas idades, há nele a predominância de crianças na faixa etária dos 4 anos.

Quanto ao tempo em que as crianças frequentam a instituição, posso constatar que: 8 frequentam há dois anos ou mais; 4 crianças há mais de um ano; 4 crianças frequentam há mais de três anos; 2 crianças estão imersas naquele contexto há quatro anos ou mais, e apenas uma criança frequenta a instituição há menos de um ano. Estes dados indicam que a maioria das crianças pertence àquele contexto educativo há pelo menos dois anos, e isto pode significar uma apropriação ou aproximação das crianças com as regras, normas e rotina organizada no contexto coletivo para todos os grupos, como por exemplo, os momentos destinados ao acolhimento e despedida das crianças, à alimentação (café da manhã, almoço, lanche e jantar) e a hora do sono.

Destaco que todas as crianças do Grupo 4/5 estão matriculadas na instituição em tempo integral, podendo estar nela por um período igual ou inferior a 12 horas por dia, correspondendo a faixa das 7h às 19h.

Faz-se necessário também identificar a constituição familiar, a formação e profissão dos pais e a renda familiar informada, para se buscar uma aproximação e tentativa de compreensão acerca das determinações da infância e vida das crianças.

Quadro 7: Dados sobre as famílias das crianças

<b>Constituição familiar</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Profissão</b>	<b>Renda informada</b>
Mãe solteira 1 filha	Ensino Médio	Vendedora	Não informada
Mãe/ Pai Pais divorciados 2 filhos	Ensino Médio incompleto/ Ensino Fundamental incompleto	Supervisora de serviços gerais/ Segurança	R\$ 1.586,33
Mãe/ Pai 3 filhos	Ensino Superior/ Ensino Médio	Auxiliar administrativo/Motorista	R\$ 1.560

Mãe/Pai 3 filhos	Ensino Fundamental/ Ensino Fundamental	Atendente de consultório/ Técnico eletrônico	R\$ 1.740
Mãe/ Pai 2 filhos	Ensino Médio/ Ensino Fundamental	Aux. Administrativo/ Motoboy	R\$ 944,20
Mãe/ Pai Pais divorciados 1 filho	Ensino Médio/ Ensino Médio	Caixa/ Instrutor de auto-escola	R\$ 854,30
Mãe/ Pai 2 filhos	Ensino Fundamental/ Ensino Médio	Confeiteira/ Promotor de vendas	R\$ 759,42
Mãe/Pai 1 filho	Ensino Médio/ Ensino Médio	Vendedora/ Impressor	Não informada
Mãe/Pai 1 filha	Ensino fundamental/ Ensino Médio	Desempregada/ Vigilante	R\$ 1.039,14
Mãe/Pai Pais divorciados 1 filha	Ensino Médio/ Não informado	Operadora de telemarketing	R\$ 970,50
Mãe/Pai Pais divorciados 3 filhas	Ensino Médio/ Ensino Médio	Operadora de telemarketing/ Desempregado	Não informada
Mãe/Pai 1 filho	Ensino Fundamental/ Não informado	Aux. Administrativo	R\$817,50
Mãe/Pai 2 filhos	Ensino Médio/ Não informado	Atendente/ Não informado	Não informada
Mãe/Pai 1 filho	Ensino Fundamental/ Ensino Médio	Vendedora/ Vendedor	R\$ 1.580
Mãe/Pai 3 filhos	Não informado/ Não informado	Não informado/ Não informado	Não informado
Mãe/Pai 1 filha	Ensino Fudamental incompleto/ Ensino Fundamental	Doceira/ Doceiro	Não informado



Mãe/Pai Pais divorciados 1 filho	Ensino Médio/ Ensino Fundamental	Digitadora/ Vendedor	R\$ 1.054,13
Mãe/Pai  1 filha	Ensino Fundamental/ Não informado	Do lar/ Não informado	R\$ 880,32
Mãe/Pai  2 filhos	Ensino Médio/Ensino Médio	Desempregada/ Vigilante	R\$ 990,75

Fonte: levantamento da secretaria da instituição – 2014

Com relação ao contexto familiar das crianças, todas as famílias que fizeram parte dessa pesquisa são brasileiras e a maioria das crianças são naturais de Santa Catarina, com exceção de Jefferson que nasceu em Minas Gerais. A maioria das crianças residem em Florianópolis, e as que não fazem parte desta porcentagem moram nos municípios vizinhos, como São José ou Palhoça. Quanto a constituição familiar, 10 crianças são filhos únicos e 09 delas tem irmãos.

Faz-se necessário indicar que os dados apresentados no Quadro 07 foram informados pelos pais no ato da matrícula. Desta forma, nos casos de crianças que ingressaram na instituição há bastante tempo, corre-se o risco de estar desatualizada a informação acerca da renda familiar, da profissão dos pais ou da própria constituição familiar.

## 2.6 EMERSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao realizar uma pesquisa, é preciso ter clareza em qual teoria e quais métodos a mesma será pautada. Contudo, esses métodos não são universais, ou seja, não existe “o” método científico mais adequado para se realizar pesquisa, visto que, o conhecimento científico é produzido através de um vasto campo de procedimentos. Dessa forma, “a pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria de regras que são vistas em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico” (GATTI, 2002, p. 11).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito específicas e particulares, pois se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela opera com o universo dos motivos, dos significados, dos desejos, das crenças, dos valores e das atitudes dos seres humanos. Dessa forma, esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o

que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21).

A abordagem qualitativa é composta pela técnica de análise de conteúdo, que utiliza procedimentos metodológicos pautados nessa abordagem. Dentre eles, Gomes (2009) destaca os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Para o autor, esses procedimentos necessariamente não acontecem de forma sequencial, contudo, na maioria dos casos, o pesquisador costuma:

[...] (a) decompor o material a ser utilizado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2009, p. 88).

Contudo, torna-se possível observar que nem toda técnica de análise de conteúdo segue obrigatoriamente essa trajetória, pois o percurso a ser seguido pelo pesquisador depende fundamentalmente dos propósitos da pesquisa, do seu objeto de estudo, da perspectiva teórica adotada e da natureza do material disponível (GOMES, 2009).

Segundo Vala (1999), a análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Para o autor, a análise de conteúdo não é um método, mas uma técnica de tratamento da informação. A análise de conteúdo constitui-se como uma técnica privilegiada para tratar os dados empíricos, que pode ser utilizada em pesquisas que se reportam a qualquer nível de investigação empírica, pois apresenta a vantagem de,

[...] em muitos dos casos funcionar como uma técnica *não-obstrutiva*. Lembremos que um dos problemas com que se debate a investigação empírica, quando recorre aos indivíduos como fonte de informação, é saber que em tais condições as respostas são afectadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de

que estão a ser observados ou testados [...] (VALA, 1999, p. 107).

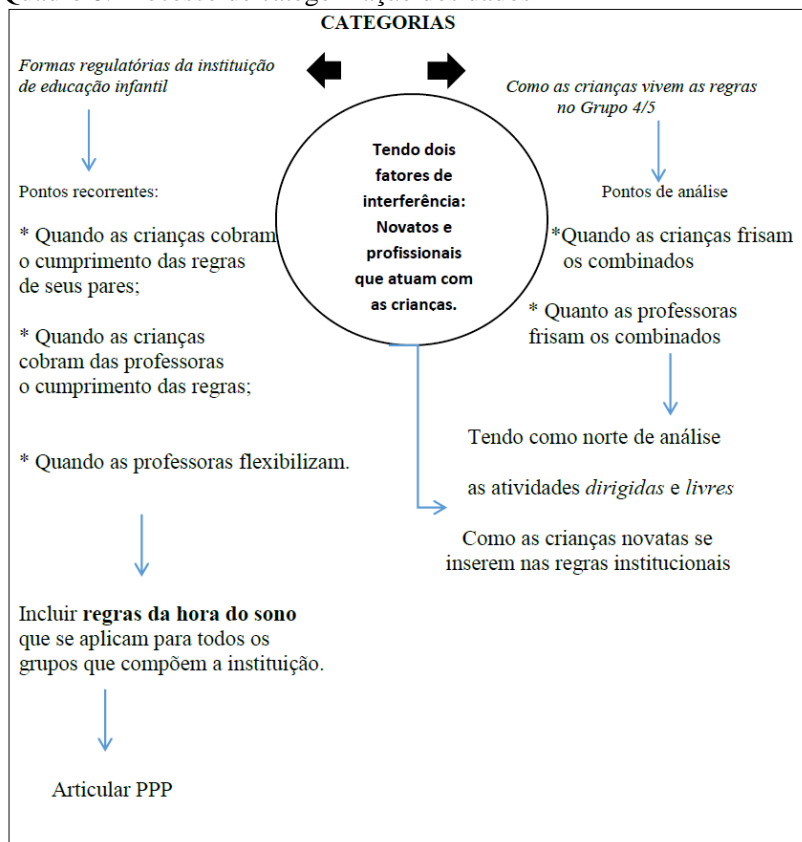
A técnica de análise de conteúdo pressupõe, dentre outros elementos, a inclusão dos dados em categorias de análise que podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*, a fim de “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (VALA, 1999, p. 110). No caso desta pesquisa, as categorias de análise foram estabelecidas *a posteriori* após o término do trabalho em campo, permitindo assim que as mesmas pudessem emergir dos dados empíricos.

Como visto anteriormente, a metodologia de pesquisa utilizada na busca da compreensão da realidade da instituição de educação infantil, foi a abordagem etnográfica, lançando mão de seus instrumentos de geração de dados. Posteriormente ao período de inserção em campo, e com todos os registros fílmicos, fotográficos e escritos organizados, houve a necessidade de começar a refletir sobre a melhor maneira de agrupar em categorias de análises os fatos/situações do cotidiano das crianças no âmbito da educação infantil.

Com base nos objetivos da pesquisa, foi possível utilizar a técnica de análise de conteúdo, em que, por meio do método *indutivo* (Vala, 1999), as categorias pudessem emergir do campo. Do agrupamento das unidades de sentido, a partir dos dados empíricos, foi possível reuni-los em duas categorias: *Formas regulatórias da instituição* e *Como as crianças vivem as regras no Grupo/4/5*.

A fim de facilitar a compreensão do modo como foram definidas as categorias de análise, segue o Quadro 08:

Quadro 8: Processo de categorização dos dados



Fonte: da autora

A necessidade de agrupar em categorias de análise os fatos/momentos/situações vividas durante a pesquisa empírica se deu por uma questão didática, a fim de organizar de forma sistematizada as futuras análises da realidade vivida pelas crianças e pelos adultos na instituição de educação infantil. Apesar desta escolha, na prática, as questões que permeiam esse contexto são bem mais complexas e apresentam entrecruzamentos.

O processo de definição das categorias de análise exigiu a releitura atenta de todas as formas de registro realizadas durante a inserção em campo, com vistas a identificação de possíveis recorrências de fatos/situações ou acontecimentos que se deram no contexto

investigado. Este é, de fato, um caminho bastante solitário que o pesquisador precisa trilhar a fim de organizar suas ideias e concepções e que requer cuidado para que os dados registrados não sejam enquadrados em categorias sem que haja a plena compreensão do entrecruzamento das situações que as compõem.

Utilizando como base a técnica de análise de conteúdo, busquei agrupar eventos ou situações repetidamente vividas na instituição de educação infantil em subcategorias, tais como: Quando as crianças cobram as regras de seus pares; Quando as crianças cobram das professoras o cumprimento das regras; Quando as crianças buscam outras possibilidades; Quando as professoras flexibilizam; Combinados do Grupo 4/5 ou combinados do cartaz; Quando as crianças frisam os combinados; Quando as professoras frisam os combinados. Estes eventos foram os mais representativos durante a inserção em campo, e os que apresentaram indicativos para que eu pudesse construir as categorias de análise.

Esta primeira análise me forneceu subsídios para enxergar que havia fatos e situações que pertenciam a regras gerais da instituição de educação infantil, e que outros, por sua vez, faziam parte de combinados e regras somente do Grupo 4/5. Foi a partir desse agrupamento de sentido, que defini as categorias de análise: *Formas regulatórias da instituição de educação infantil* e *Como as crianças vivem as regras no Grupo 4/5*.

Definir categorias de análise dos dados gerados na empiria se constitui como um dos grandes desafios que permeiam a pesquisa em educação, sobretudo em educação infantil, visto o dinamismo e multiplicidade de acontecimentos experienciados nesse cotidiano. Com isto quero dizer que estas categorias foram definidas com vistas a contemplar os objetivos da pesquisa, buscando organizar sistematicamente os dados empíricos de forma a aproximar as situações semelhantes. Contudo, esta categorização não foi definida de modo a afirmar que determinadas situações podem ser colocadas apenas em uma categoria, visto que as relações estabelecidas na instituição de educação infantil são permeadas por múltiplos aspectos, os quais, não permitiram limitar as situações vividas pelas crianças e pelos adultos a exclusivamente uma categoria.



### **CAPÍTULO 3: FORMAS REGULATÓRIAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo serão discutidos e analisados aspectos e situações que integram o contexto coletivo da instituição de educação infantil investigada, abordando questões de diferentes ordens. O primeiro ponto a ser problematizado assume uma natureza documental, com o resgate do Projeto Político Pedagógico, busco apresentá-lo na intenção de evidenciar alguns aspectos do mesmo a fim de analisar a dinâmica do cotidiano que abarca as práticas pedagógicas, à luz do PPP da instituição.

Posteriormente, serão abordadas questões de natureza empírica, onde busco trazer à tona as regras que orientam o contexto da instituição de educação infantil de modo geral, denominando-as como regras institucionais. Serão incluídos nesta análise momentos coletivos, como a hora do sono e a inserção das crianças novatas nas regras e normas da instituição.

Também serão problematizadas, nesta categoria, situações cotidianas recorrentes, as quais merecem destaque, pois se tratam de eventos marcados pelas relações intergeracionais, em que as crianças e adultos cobram de seus pares ou dos demais sujeitos o cumprimento das regras institucionais.

#### **4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO**

As instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, enquanto organizações sociais educativas que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade são orientadas por regulamentações provenientes da prefeitura, mais especificamente da Secretaria de Educação. Mas, também possuem autonomia para elaborar suas normatizações próprias, comumente materializadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Este documento se trata de uma construção que deve ser coletiva e realizada a muitas mãos. É necessário que o PPP seja elaborado de forma cooperativa pelos profissionais da instituição de educação infantil, que devem se debruçar na tarefa de dispor os objetivos gerais e específicos da educação infantil, assim como as metas/estratégias para contemplá-los. Convém destacar que para além das contribuições dos profissionais que atuam na instituição de educação infantil, faz-se necessário que este documento dê visibilidade às crianças, na intenção

de reconhecê-las como sujeitos participativos e competentes no posicionamento sobre decisões que envolvem sua vida.

Neste âmbito, torna-se pertinente trazer para o debate pontos nevrálgicos referentes ao direito de participação das crianças, tema que, sobretudo, após a Convenção dos Direitos da Criança, realizada em 1989, configura-se como um objeto de discursos políticos e acadêmicos. Este evento representa um importante símbolo de uma nova percepção sobre a infância, caminhando na direção da legitimação de um corpo de direitos sociais para elas.

O documento supracitado incorpora uma diversidade de direitos que vem sendo agrupados em três categorias: **Direitos de provisão**, onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, sobretudo aqueles relacionados à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, etc.; **Direitos de proteção** – onde são nomeados os direitos da criança quanto à discriminação, abuso físico e sexual, exploração de diversas ordens; **Direitos de participação** – onde são descritos os direitos civis e políticos, na busca por garantir o direito da criança ao nome, a ser consultada e ouvida, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.

Contudo, Fernandes (2005) alerta para conflitos e tensionamentos presentes no debate sobre os direitos das crianças:

As tensões que existem entre o exercício dos direitos de protecção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagónicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas (FERNANDES, 2005, p.08).

Neste contexto, a autora anuncia a forte presença do que denomina como *discurso paternalista*, o qual entende que a defesa dos direitos das crianças é incompatível com o exercício dos direitos dos adultos, na medida em que os direitos de participação que se reclamam para as crianças são direitos ilegítimos e, sempre que uma dimensão ilegítima de direitos é invocada, são os direitos dos adultos que são postos em causa. Sendo assim, esta perspectiva defende que, ao negar às



crianças os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade protege estes sujeitos de pouca idade de sua própria incompetência.

Na contramão de discursos que se apresentam de forma a negar os direitos das crianças ao entendê-las como incapazes de falarem por si mesmas, Fernandes (2005) apresenta outro discurso intitulado *emancipador*, o qual, por sua vez,

[...] defende que as crianças possuem as faculdades que os críticos paternalistas dizem não possuírem, ou seja, as crianças revelam competências – paradigma da competência- para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas, desde decisões completamente insignificantes, como, por exemplo, os programas televisivos a que irão assistir, até decisões mais significativas, como, por exemplo, as relacionadas com agressões de colegas na escola, ou abuso dos pais em casa (FERNANDES, 2005, p.08).

Então, os *discursos emancipadores* defendem que a negação dos direitos de participação das crianças pode ser entendida como uma injustiça, na medida em que “ela nada pode fazer para modificar as condições que influenciam a negação de tais direitos” (FERNANDES, 2005, p. 9).

É notável que considerações tecidas pela autora apontam para a existência de paradigmas da infância que se caracterizam por concepções antagônicas, e que podem ser agrupadas em: paradigma das crianças dependentes e paradigma das crianças emancipadas. Mas, para além desta configuração, Fernandes (2005) assume a defesa de um terceiro paradigma, apresentado por ela como o paradigma das crianças participativas, que recupera a ideia de “interdependência do exercício dos direitos, considerando que os direitos de protecção e participação não são incompatíveis” (FERNANDES, 2005, p.42).

A defesa de um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um

paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (FERNANDES, 2005, p.9).

Amparada sob os pressupostos do campo de estudos da Sociologia da Infância, a autora reafirma as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, e busca assumir sua participação em contextos sociais como objeto central na definição de um estatuto social da infância.

As contribuições de Fernandes (2005) foram apresentadas a fim de reivindicar os direitos das crianças à participação em construções coletivas que envolvem sua vida, o que inclui desde decisões sobre o cotidiano institucional e sobre as propostas realizadas pelas professoras, até a elaboração de documentos orientadores destas propostas, como por exemplo, o PPP.

Entendo como positivas as contribuições para a educação infantil da proposta de construção coletiva do PPP da instituição dando visibilidade ao ponto de vista das crianças, visto que, desta forma todos os envolvidos na educação das crianças pequenas podem tecer suas opiniões e debater-las coletivamente a fim de estabelecer propostas coerentes com as orientações políticas, mas também valorizando o pertencimento social, cultural e histórico da comunidade a qual a instituição está inserida.

Tanto as orientações e diretrizes que regem a proposta educacional-pedagógica de todas as instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, quanto as propostas construídas na unidade a partir de suas necessidades específicas, servem como subsídio legal e institucional para conduzir ou amparar as propostas pedagógicas nestes espaços. A intenção em apresentar o PPP da instituição não é confrontar ou questionar os objetivos ou propostas descritas no documento, mas evidenciar alguns dos objetivos ali colocados a fim de analisar a dinâmica do cotidiano que abarca as práticas pedagógicas, à luz do PPP da instituição.

A instituição de educação infantil na qual a pesquisa foi realizada se organiza em torno de diretrizes nacionais, orientações municipais e também a partir de normatizações próprias. No PPP da instituição consta a concordância de seus princípios com as proposições da LDB 9.394/96, como se pode observar a partir do seguinte fragmento:

Sabemos que a autonomia da educação não é absoluta e sim relativa, no entanto a LDB 9.394/96 em seu artigo 15, diz que ‘às escolas são atribuídos graus de autonomia pedagógica administrativa e de gestão financeira’ (1997, p.18). Assim como os demais princípios que articulados entre si impulsionam um dinamismo participativo que se quer conceber, juntamente com os princípios da participação e da gestão democrática. Esses ideais intrínsecos ao Projeto Político Pedagógico proporcionam um trabalho coletivo, participativo e democrático nas tomadas de decisões (FLORIANÓPOLIS, 2014).

O regimento interno da instituição também anuncia estar de acordo com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, visto que,

Nosso Projeto Político Pedagógico tem contemplado os seguintes princípios: Éticos – da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; Políticos dos direitos e deveres do cidadão, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática e estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais. Ressaltam-se também os da participação, gestão democrática e trabalho coletivo (FLORIANÓPOLIS, 2014).

No PPP encontra-se a indicação de que esses princípios norteiam a ação educativa e surgem como elementos articuladores das propostas pedagógicas que a instituição almeja. Estão interligados entre si de maneira dinâmica e são os arcabouços para efetivação processual de um contexto favorável às discussões e debates, de onde possam impulsionar o desejo de uma educação infantil de qualidade numa proposta pedagógica planejada. Neste documento, também são destacadas as vivências das crianças na instituição de educação infantil e seu protagonismo, como condições básicas para o exercício da cidadania ativa e para a ampliação de suas experiências e descobertas.

Desta forma, segundo o PPP da instituição, as propostas da ação pedagógica devem possibilitar às crianças a aprendizagem e desenvolvimento integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos,

cognitivos/ linguísticos e sociais. As crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos íntegros que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e com o próprio ambiente, que por sua vez deve ser estimulador e seguro (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Convém integrar a esta discussão os objetivos gerais e específicos que constam no PPP da instituição, a fim de possibilitar a visualização e compreensão dos princípios que orientam a ação educativa na unidade. Sendo assim, o objetivo geral indicado no documento visa orientar a ação cotidiana dos profissionais nos aspectos centrais da função social da educação infantil, entendendo-a com primeira etapa da educação básica. Quanto aos objetivos específicos, o documento visa:

- Propor ações pedagógicas coerentes para a formação integral da criança dentro dos blocos de ação definidos nas diretrizes educacionais pedagógicas: linguagem; Natureza e Relações culturais e Sociais;
- Possibilitar as ações educativas dos profissionais da instituição na sua prática pedagógica cujo trabalho deve ser intencional, sistematizado e comprometido com a integridade e o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos: físico, emocional, cognitivo e social dentro dos dois grandes eixos: o educar e o cuidar.
- Facilitar o trabalho cooperativo e o confronto de pontos de vista na instituição, possibilitando a divisão de responsabilidades, funções e o desenvolvimento da solidariedade, das diferentes formas de comunicação, expressão e criatividade;
- Combinar a atuação educativa do grupo às necessidades e ritmos particulares das crianças;
- Identificar e promover os valores básicos da convivência social/humana, respeitando a diversidade de expressões culturais existentes no meio sócio/histórico em que a criança está inserida;
- Reconhecer e valorizar a criança, como sujeito de direitos;
- Respeitar o ritmo de crescimento e desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões: psicológicas, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- Identificar a importância das interações adulto/criança e criança-criança para o desenvolvimento infantil, promovidas na família e na instituição de educação infantil;

- Possibilitar as práticas de educação e cuidado integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível;
- Perceber a instituição de educação infantil como um espaço de formação para a criança, oferecendo uma educação de qualidade (educar) num ambiente estimulador que promova o desenvolvimento e a construção/aquisição do conhecimento pelas crianças, e a assistência adequada (cuidar) a todas elas: alimentação, higiene, saúde, sono, etc.

No PPP da instituição há uma concordância com os princípios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), entendendo que cuidar das crianças no contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos. Segundo consta no documento da instituição, cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades inerentes ao desenvolvimento humano (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Sob tal enfoque, situações que ocorrem diariamente na rotina das crianças que frequentam creches, poderão se transformar num momento educativo e lúdico na medida em que o adulto interagir com as crianças, estreitando-se os vínculos afetivos. Com isso cresce a preocupação com a intencionalidade das ações dos profissionais que atuam com as crianças pequenas no período em que elas permanecem nas instituições de educação infantil.

No PPP é reforçada a concepção de que o “cuidar e educar” na educação infantil não assume o mesmo significado que o “ensinar” nos anos iniciais do ensino fundamental, pois na educação infantil não há um currículo escolarizante, mas um tempo/espço diferente da escola e especificidades inerentes ao universo da criança de 0 a 5 anos. Isto envolve um trabalho diferenciado, criador e criativo em cada dia vivido nas instituições de educação infantil pela professora.

Com esta proposição, fica evidente a preocupação com a concordância ao que as políticas públicas e a produção científica vêm definindo como especificidades da educação infantil. No PPP fica clara a intenção de distinguir a organização em termos de tempo e espaço, a proposta pedagógica, e, sobretudo, a função social da educação infantil como não sendo a mesma do ensino fundamental.

A proposta pedagógica da instituição encontram subsídios nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entendendo

o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesta direção, no PPP é proposto que os espaços sejam planejados pela professora a fim de se tornarem agradáveis e aconchegantes para as crianças. Sendo assim, é indicado que eles devem contemplar os seguintes aspectos: espaço da fantasia, composto por roupas, maquiagem, pulseiras, bolsas, sapatos; espaço para histórias e televisão; espaço da expressão gráfica, onde seja oferecido às crianças lápis de cor, caneta de hidro cor, folhas, cola, tesouras, giz de cera, massa de modelar, etc.; espaço da casinha com mesa, bonecas, loucinhas, cama, etc., e espaço para jogos.

Por fim, no PPP é destacada a intenção de aproximação às orientações municipais, como os Núcleos de Ação Pedagógica (NAP's). Segundo o PPP, este diálogo é essencial, pois permite uma melhor orientação quanto aos objetivos gerais da prática docente na instituição. Os NAP's da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis são organizados da seguinte forma: Linguagens: oral e escrita, visual e sonora; Relações com a natureza; Relações sociais e culturais.

A descrição, ainda que breve, das propostas anunciadas pelo PPP da instituição, permite constatar que há a intenção de uma aproximação às orientações das políticas nacionais e municipais quanto à organização e elaboração de suas propostas, objetivos e princípios. Contudo, não basta que esta coerência aconteça no plano dos projetos, mas que, fundamentalmente sejam traduzidas e viabilizadas nas práticas com as crianças, visto que o principal objetivo do PPP deve ser o de sistematizar concepções, princípios e objetivos da educação da pequena infância, a fim de orientar as práticas docentes para atingir tal intenção.

#### 4.2 COMBINADOS GERAIS: REGRAS INSTITUCIONAIS

Como já descrito, as primeiras idas a campo foram marcadas por grandes desafios e enfrentamentos. Para além dos percalços já apresentados, e apesar da instituição ser considerada pequena se comparada às demais que compõem a Rede municipal de Florianópolis, perceber e distinguir os cargos e funções dos profissionais que atuam naquele contexto, diretamente ou não com as crianças, demandou certo tempo e conhecimento do funcionamento da unidade.

Logo que chegava à instituição, buscava apreender a organização de seu tempo e espaço e conhecer as funções de cada profissional que ali atuava, observando por algum tempo a rotina institucional, ou seja, uma organização que vai além da estabelecida pelas professoras ao Grupo 4/5. Por meio de observações e algumas conversas informais com os profissionais, aproximei-me da realidade do contexto investigado e conheci certas histórias da comunidade na qual a instituição está localizada, bem como alguns desafios que a mesma enfrenta em relação ao espaço físico, que é considerado pelos próprios profissionais como precário e não adequado ao atendimento das crianças.

Aos poucos fui me apropriando do cotidiano institucional de forma geral, e não somente da rotina do Grupo 4/5. Assumo esta ação como necessária, visto que o grupo de crianças em que a pesquisa foi realizada não está alienado de um contexto mais alargado que abarca outras relações, gerando interdependências. Desta maneira, a partir de observações e pela própria convivência na instituição, constatei que há profissionais readaptados que não fazem parte do corpo docente da unidade, mas que atuam diretamente com as crianças, exercendo muitas vezes funções que competem às professoras, como auxiliar no momento da alimentação, da higiene e na hora do sono.

Nesta direção, a presente pesquisa entende primordial a realização de uma análise macro sobre como as formas regulatórias chegam à instituição de educação infantil, por meio de diretrizes ou normatizações, acreditando que as mesmas interferem na conduta das ações pedagógicas no contexto educativo. Convém destacar novamente que a intenção não é estabelecer uma interdependência hierárquica *a priori* entre o âmbito macro e micro ou entre o todo e as partes, mas permitir a análise das formas regulatórias e suas implicações na vida das crianças, para além das delimitações da rotina do Grupo 4/5, exclusivamente. Entendo que esta ação seja necessária visto que as formas regulatórias, por meio de regras e normas, atuam de maneira a direcionar e conduzir a vida dos sujeitos no contexto da Modernidade.

Segundo Santos (2002), a Modernidade reconhece apenas dois tipos de conhecimento: o *conhecimento regulatório*, onde o ponto de ignorância é o caos e o ponto de sabedoria é a ordem, e o *conhecimento emancipatório*, onde o ponto de ignorância é o colonialismo e o ponto de saber é a solidariedade. O autor tece severas críticas a ciência moderna que legitima o conhecimento regulatório, visto que ela própria se tornou conhecimento hegemônico. A Modernidade constrói sua identidade baseada em uma concepção de caráter dual, equacionada como relação entre raiz e opção, onde, no cenário atual a ciência tornou-

se raiz. E isto significa considerar que a ciência infere aos sujeitos uma ideia de ordem, a qual deve ser permanente e duradoura.

A convivência no campo me permitiu constatar que há regras e normas que são determinadas às crianças de todos os grupos da instituição, a fim de organizar a rotina de maneira geral, enquanto outras são restritas e específicas do Grupo 4/5 (realidade investigada). Para que a ordem seja mantida e o caos contido, os profissionais da instituição lançam mão de instrumentos e estratégias, exigindo das crianças o cumprimento de regras como: fazer silêncio, não correr, comer de boca fechada, não levantar durante as refeições, respeitar o colega e as professoras, não empurrar, pedir o brinquedo emprestado, deitar para descansar na hora do sono, etc.

Este conjunto de estratégias pode ser traduzido como um amparado de regras de convivência coletiva que são estipuladas de forma geral para as crianças do contexto investigado. Isto me faz perceber a educação infantil como um caos organizado e como um espaço onde a ordem é constantemente regulada. Isto significa afirmar que o caos é sempre latente, muitas vezes precisando apenas de uma situação para o início de uma desordem.

Nesse contexto onde vivem sujeitos singulares, diferentes, pertencentes a categorias geracionais distintas, a lógica da Modernidade, a qual todos estão submetidos, faz que os adultos concebam o caos, ou seja, qualquer outra organização que não seja ordenada, sistematizada, disciplinada como algo que foge ao que se deseja para qualquer instituição coletiva. Imbuídos por esta lógica, os profissionais que atuam na instituição acabam inferindo às crianças organizações ordenadas, sistematizadas e padronizadas que não podem fugir a regularidade já instituída. Isso significa afirmar que muitas vezes a disciplina é utilizada como forma de estabelecer esse ordenamento, sem que haja uma reflexão ou uma tomada de consciência sobre os motivos dessa exigência.

Muitas vezes as professoras não sabem por que exigem silêncio ou ordem das crianças, mas sabem que o devem fazer. Compreendem, de uma forma quase que intrínseca, que esta deve ser a maneira correta de educação das crianças pequenas, pois, em muitos casos, suas práticas também são motivadas pela educação que elas próprias foram submetidas quando crianças. É necessário então tomar como ponto de análise os motivos que levam estes sujeitos a exigirem ordem, silêncio e boas maneiras das crianças. Será que é um desejo genuíno, algo que eles de fato possuam argumentos para justificar, ou se trata de algo que eles reproduzem porque assim deve ser?



Em nenhum documento político analisado é indicado a necessidade da imposição de ordem na educação das crianças. Somam-se a isto as indicações das produções acadêmicas, que vem criticando posturas autoritárias no sentido de garantir essa ordem. Mas, mesmo assim, as professoras insistem em inferir uma ordem que, a meu ver, não é refletida ou pautada em argumentos concretos, mas reproduzida. Há então a urgência de conter o caos, que parece ser sempre iminente na educação infantil.

Contrariamente ao que pela Modernidade é inferido, é necessário que se permita o caos, ou seja, eventos e situações que fogem a uma regularidade instituída pelos adultos, com vistas a mobilizar posicionamentos críticos e criativos das crianças. Isto implica em uma desordem no sentido de uma fuga ao que é tido como regulador das atividades que ocorrem na instituição, mas que visa proporcionar vivências emancipatórias. Mas, para que isto ocorra, é preciso que se tenha em mente o conceito de *trabalho de tradução*, o qual é capaz de criar uma inteligibilidade entre experiências disponíveis e possíveis a partir do diálogo entre os sujeitos com distintos pontos de vista, valores e/ou crenças (SANTOS, 2002).

As palavras do próprio autor são conclusivas ao afirmarem que,

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2002, p. 262).

Trabalhar com este conceito nas instituições de educação infantil se constitui como um grande desafio, visto que a visão moderna sobre as crianças ainda é marcada pelo adultocentrismo, ou seja, às crianças não é conferido o estatuto de sujeitos competentes para falarem por si mesmas, tampouco para tomarem decisões sobre eventos que envolvem

suas vidas. Um *trabalho de tradução* implica o diálogo entre sujeitos pertencentes a distintas categorias geracionais na resolução de conflitos, sem haver desperdícios de experiências.

Um *trabalho de tradução* visa que um grupo tenha conhecimento sobre os interesses do outro, e isto implica, no caso dos grupos geracionais que estão presentes nas instituições de educação infantil, o reconhecimento legítimo das crianças como informantes privilegiados sobre sua realidade. E isto implica a necessidade de ouvir as crianças quanto as organizações do cotidiano educativo, com vistas a buscar alternativas outras ao conceito de caos, na tentativa de compreendê-lo sob a óptica das crianças.

Nesse sentido, o desafio que é posto às instituições de educação infantil que se proponham a trabalhar com uma teoria da tradução, consiste no exercício de compreender o ponto de vista do outro, tornando-o legítimo.

Entendendo os limites desta pesquisa, bem como seus objetivos, certamente estas questões não serão contempladas com o merecido destaque e profundidade de análises, mas, entendendo primordial coloca-las a fim de destacar a importância que elas assumem para a educação das crianças pequenas, e a urgência que indagações como estas sejam feitas na intenção de analisar qual são as reais motivações que levam as profissionais da educação infantil a inferir as crianças regras que aparentemente se enquadram em todas as instituições e a todas as crianças.

Na tentativa de compreender como estas relações de imposição de regras são estabelecidas, busco aproximações com o que Foucault (1987) compreende por poder e norma. Desta forma o autor considera que em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Durante a época clássica, houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Nesse contexto, facilmente seriam encontrados sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo que se manipula, que se treina, que se modela, que obedece, responde, ou se torna hábil.

Na sociedade moderna, múltiplas relações de poder constituem o corpo social, o qual não pode funcionar sem estar amparado por um discurso verdadeiro. Para Foucault (1999, p.28), “não há exercício de poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele”. Nesse sentido, somente se pode exercer o poder mediante a produção da verdade. Ou seja, os sujeitos precisam dizer a verdade, são coagidos a isto, e são condenados a encontrá-la, visto que o poder institucionaliza a busca da verdade.

Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto: regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade. Ou ainda: regras de poder e poder dos discursos verdadeiros (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Nesta direção, o discurso da disciplina pode ser entendido como alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana, pois,

[...] as disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas [...] (FOUCAULT, 1976, p. 293).

Sendo assim, é possível afirmar que o poder, sob a forma do discurso da verdade é imposto em qualquer âmbito social, pois os sujeitos são destinados a certas tarefas ou meios de vida que são colocados a eles através de discursos verdadeiros que são imbuídos por efeitos de poder. Desta forma, há relações estabelecidas na instituição de educação infantil que podem ser vistas, em algumas circunstâncias, como disciplinadoras, pois veiculam um discurso de poder por meio da verdade, coagindo e expondo as crianças a situações de constrangimentos, em que elas são vistas como submissas. Toma-se como exemplo, a situação em que, uma profissional readaptada<sup>9</sup> intervém diretamente na prática pedagógica com as crianças do Grupo 4/5 durante a hora do sono.

*A professora se senta entre Iago e Jefferson e faz carinho nas costas dos meninos. Neste momento,*

---

<sup>9</sup>Esta profissional é contratada para compor o quadro de profissionais que exercem a função de serviços gerais, mas, por motivo de doença, até novembro de 2014, encontrava-se afastada de seu cargo.

*entra em sala uma profissional readaptada, que pertence aos serviços gerais da creche. Ela chega à sala e diz:*

*- Psiu! Alícia, vira de lado para dormir!*

*A profissional pergunta a professora:*

*- Onde está o Bernardo?*

*A professora aponta para o menino, e a profissional rapidamente vai a sua direção. Fala para a criança:*

*- Vira para o lado de cá pra dormir!*

*Como Bernardo não cumpre o exigido, a profissional vira o menino de lado. Ela permanece em sala por aproximadamente 10 minutos, enquanto as crianças a observam.*

*(Notas de campo – julho de 2014 – 13ª dia).*

Este caso ilustra que há regras que são institucionais e colocadas a todas as crianças dos grupos da instituição de educação infantil, como é o caso da hora do sono, pois a profissional readaptada não precisou perguntar à professora o que dizer às crianças ou o que exigir delas. A profissional sabia que naquele momento as crianças precisam ficar em silêncio, deitadas e viradas para a direção que lhes é exigida, ou seja, à elas não podem ser dadas opções de escolha.

Esta postura é evidenciada por profissionais que não são responsáveis pela ação docente, mas conhecem as regras da instituição e exigem que elas sejam cumpridas pelas crianças. Neste evento especificamente, fica claro que há uma imposição da funcionária frente às crianças, que busca instaurar a ordem por meio da coação.

Convém acrescentar a esta análise, fragmentos da Lei Federal nº 8.112, que dispõe sobre o regimento dos servidores públicos:

*A readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga (BRASIL, 1990, p. 02).*

Dessa forma, fica explícito por meio da legislação, que o profissional readaptado somente deverá assumir cargos que sejam compatíveis com seu nível de formação, evitando com isto, que funções que legalmente exigem formação mínima sejam exercidas por

profissionais que não atendam a esse critério. Contudo, na instituição de educação infantil investigada, a profissional readaptada citada não possui formação para atuar com as crianças, tampouco para exercer papéis e funções que competem às professoras. Com esta assertiva, não pretendo desqualificar a sua atuação com base apenas em sua formação/titulação ou ausência dela, mas afirmar que há orientações legais que colocam exigências para o exercício de outras funções distintas das que o profissional foi contratado, e que as mesmas precisam ser cumpridas.

Em situações como a apresentada anteriormente, as principais prejudicadas são as crianças, que recebem ríspidas investidas em sua maneira de ser, e são expostas a momentos de tensão quanto as possíveis atitudes que a profissional readaptada realizará. A situação registrada demonstra que a profissional não foi chamada a estar com as crianças, contudo, participou de um momento que deve ser permeado pela tranquilidade e afetividade, impondo às crianças exigências de silêncio e até mesmo quanto a forma que elas devem permanecer: “*vira de lado pra dormir*”.

Além das profissionais readaptadas, outros sujeitos que vivem na instituição também conhecem e operam com as regras que organizam o cotidiano educativo. Regras estas que vão além das definidas para organizar o convívio coletivo das crianças do Grupo 4/5. Tal afirmativa pode ser evidenciada a partir do seguinte momento:

*Bernardo chega à creche acompanhado por sua mãe. Ao se despedir dela, chora e diz que não quer ficar na creche. A professora vai ao encontro do menino, e percebendo sua resistência em largar o braço de sua mãe, resolve pegá-lo no colo. Bernardo vai para o colo da professora, e em seguida diz que quer ir para o chão. A professora atende seu pedido, coloca-o no chão e vai ao encontro de Isadora, que a chama. Bernardo então resolve sair da sala referênciada, começa a caminhar pelo corredor e se senta perto da porta. Uma professora de outro grupo chega a sala do Grupo 4/5 e avisa que Bernardo está fora da sala. Sem obter respostas da professora do grupo, busca Bernardo, pegando-o no colo, enquanto o menino se debate em seu colo, dizendo que não quer entrar na sala. Neste momento, a outra professora do Grupo 4/5 chega, pergunta o*

*que está acontecendo e diz que se Bernardo não quer entrar na sala, não há problema em ficar no corredor, pois do espaço da creche ele não poderá sair sozinho*

(Notas de campo – agosto de 2014 – 17ª dia).

Por meio da situação registrada, considero que não há consenso quanto à possibilidade das crianças ficarem sozinhas nos espaços da instituição, visto que, uma professora permitiu que assim fosse, mas a outra entendeu como um problema Bernardo permanecer no corredor da instituição. Nesta direção, compreendo que há uma contradição entre a autonomia conferida às crianças no cotidiano educativo e aquela assegurada pelo Projeto Político Pedagógico, que entende por educação “toda ação que visa a autonomia e a humanização dos sujeitos, levada a efeito por ele próprio e por pessoas em instituições com quem ele convive e interage” (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Consentir que Bernardo permanecesse sentado no corredor, perto à porta da sala referência não colocava o menino em uma situação de perigo, fato que justificaria possíveis limitações quanto à autonomia conferida a ele. Mesmo assim, se não fosse a intervenção da professora do grupo, Bernardo teria que retornar à sala referência contra a sua vontade.

Para que a afirmação acima não provoque interpretações equivocadas, destaco que não assumo a defesa de que na educação infantil as crianças não devem ser contrariadas e que suas vontades precisam ser atendidas de maneira unívoca, mas no caso supracitado, seria possível respeitar sua vontade de não estar com as demais crianças de seu grupo naquele momento. Este desejo do menino não iria expô-lo a uma situação perigosa que apresentasse riscos a ele nem as demais crianças. Trata-se de respeitar a vontade íntima do menino de estar sozinho naquele momento, entendendo que isto é de fato um direito da criança, de ser respeitado na sua individualidade.

O PPP da instituição assegura esse direito às crianças ao colocar como um de seus objetivos: “combinar a atuação educativa do grupo às necessidades e ritmos particulares das crianças”. Contudo, o desejo particular de Bernardo de não estar na sala referência naquele momento, evidentemente não foi respeitado. Então, questiono se a educação das crianças no contexto institucional é de fato direcionada a conferir autonomia a elas ou se trata de uma educação para a obediência por meio do disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 1978)?

Questões como estas me inquietam e mobilizam a considerar que há um claro distanciamento entre as propostas colocadas no PPP da instituição e as práticas efetivadas pelos profissionais que atuam nesse contexto. Os princípios e objetivos descritos no documento orientador da instituição são coerentes com as concepções de criança e infância e propostas pedagógicas construídas pelas políticas nacionais, mas não são viabilizados nas práticas com as crianças. Ou seja, o objetivo final tanto das políticas quanto do PPP, de orientar as práticas cotidianas, não está sendo concretizado na instituição investigada. E novamente são as crianças as principais prejudicadas por essa incoerência.

As práticas realizadas no cotidiano se inscrevem no corpo de cada criança, inferindo a elas determinadas formas de ser, de narrar, de se expressar, de se relacionar, etc. Desse modo, as crianças lidam com tais práticas e são inscritas por ela, ao mesmo tempo em que resistem e as ressignificam, como se pode perceber através da resistência corporal de Bernardo quanto a entrar na sala referência.

Nesse meandro, convém afirmar que a postura da professora do Grupo 4/5 foi distinta a ação da professora do outro grupo, que sem estabelecer nenhuma conversa com a criança, colocou-a para dentro da sala referência. Então, pode-se observar distintos posicionamentos das professoras em relação ao mesmo fato.

Certamente, seria impossível ou pouco provável que em uma mesma instituição todos os profissionais assumissem posturas idênticas para com as crianças. Isso nem mesmo é desejável, visto que os adultos, bem como as crianças, possuem suas particularidades e são sujeitos singulares e diferentes. Porém, é importante que haja consensos estabelecidos entre os profissionais da instituição, no sentido de organizar de forma coerente o cotidiano educativo.

Posicionamentos tão distintos entre as duas professoras quanto a melhor forma de agir frente à situação protagonizada por Bernardo, indica fragilidades em relação à coerência de organização do cotidiano educativo e afastamentos quanto as propostas descritas no PPP. Mas, para, além disto, implica na urgência de reflexão sobre a própria ação docente, que é contornada por complexidades e contradições postas no cotidiano, as quais exigem tomadas de consciência coletiva quanto a melhor forma de conduzir tais situações.

Como fechamento deste subtítulo, entendo necessário questionar em que medida as crianças participam das rotinas, alteram e transformam as regras, os tempos e espaços instituídos? Imbuída pelo desejo de buscar esmiuçar minimamente esta problemática, almejo

então, descrever fatos e situações que permitam a análise deste questionamento.

#### 4.3 HORA DO SONO: ENTRE AS PROPOSTAS E AS EXPERIÊNCIAS

Dentre o conjunto de regras que perpassa todos os grupos que compõem a instituição, a hora do sono merece destaque nesta pesquisa, assim como já foi alvo de outras mais realizadas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (BATISTA, 1998; BUSS-SIMÃO, 2012; COUTINHO, 2002). Esta proposta se trata de um momento vivido por todas as crianças que frequentam o contexto investigado, e por esta razão, precisa ser problematizada e complexificada com vistas a pôr em evidência velhos e novos embates. E para atingir tal fim, busquei articular registros de situações da hora do sono vivenciadas pelas crianças e professoras do Grupo 4/5, com o documento “Orientações sobre o sono na Educação Infantil” publicado pela prefeitura municipal de Florianópolis via Secretaria de Educação.

Primeiramente o documento trata sobre a importância do sono para o desenvolvimento do ser humano, afirmando ser ele um “período de descanso mental e físico e também um estado de funcionamento do cérebro em que ocorrem complexos processos fisiológicos e comportamentais” (FLORIANÓPOLIS, 2011).

Deste modo, as “Orientações sobre o sono na Educação Infantil” consideram que existem distintas variáveis que influenciam o momento de sono das crianças, como por exemplo: o clima, a cultura, o ambiente, a alimentação, o estado de saúde, etc. O documento indica a necessidade da existência de um conjunto de fatores tais como clima agradável, ambiente propício e fome saciada para haver um sono adequado.

Quanto ao tempo necessário de sono para as crianças, o documento afirma que, geralmente após o terceiro ano de vida, tal necessidade diminui e a maioria deixa de dormir no período diurno. Apesar desta assertiva, as orientações apontam que as instituições de educação infantil devem propiciar momentos destinados ao sono das crianças de todas as idades. Entretanto, isto não significa que todas elas precisam dormir ao mesmo tempo, no mesmo horário e/ou necessitam ter o mesmo tempo de sono.

[...] algumas precisam dormir de uma a duas horas, outras necessitam somente de momentos de descanso, relaxamento, um pequeno cochilo, e há



ainda as que não dormem. Para não incorrer no equívoco de fazer todas dormirem ao mesmo tempo e independente da necessidade, é importante ter clareza dos dados anteriormente apresentados, considerando a rotina e a organização do sono das crianças em seu convívio familiar (FLORIANÓPOLIS, 2011).

Frente a isto, o documento alerta para a necessidade de cada instituição prever propostas concomitantes com vistas a atender as crianças que querem dormir ou descansar, sem esquecer aquelas que não dormem. As orientações destacam também que o sono, como qualquer outro momento que faz parte do dia-a-dia da educação infantil, não pode ser ligado à punição, chantagem ou bonificação. As crianças devem dormir ou ficar acordadas pela própria vontade e não porque depois irão ou não brincar no parque, alimentar-se, assistir a um filme, etc.

Uma das propostas que o documento aborda trata de orientações para a organização do espaço em que as crianças irão dormir.

A sala para o sono não deve ser escura, precisa de luz indireta de modo que as crianças diferenciem o sono da tarde do sono noturno. Isso permite que elas não durmam demais, ficando sem sono à noite, além de garantir a visualização de toda a sala quando acordam, evitando acidentes (FLORIANÓPOLIS, 2011).

Esta questão pode ser observada tanto no cotidiano da instituição de forma geral, quanto na rotina do Grupo 4/5, onde diariamente após o almoço, a sala referência se transforma em um espaço coberto por colchões e travesseiros, onde as crianças se deitam por volta das 11h30min da manhã e começam a se levantar a partir das 13 horas.

Esta é a configuração da hora do sono na instituição de educação infantil investigada, despertando a minha atenção o silêncio quase absoluto presente nos corredores da instituição a partir das 12 horas.

Figura 6: Hora do sono no Grupo 4/5



Fonte: da autora.

O documento municipal orientador da hora do sono indica a necessidade de momentos reservados para ele na rotina das instituições de educação infantil, entendendo-o como primordial para o desenvolvimento infantil. Contudo, isto não implica que todas as crianças precisam dormir ao mesmo tempo. Apesar desta orientação ser clara e objetiva quanto a sua proposta, no Grupo 4/5 todas as crianças, ao mesmo tempo, precisam no mínimo, descansar após o almoço.

Nesta direção, cabe indagar o motivo que leva as professoras a conduzir diariamente e no mesmo momento todas as crianças ao sono. Cabe então questionar: As orientações deste momento estão sendo traduzidas para as práticas com as crianças de forma adequada?

Durante o período de inserção em campo, e mais detidamente no Grupo 4/5, não observei nenhuma forma de análise consciente mobilizada pelas professoras que ali atuam sobre a real necessidade de haver o momento do sono. Dessa forma, é nítida a posição de subalternidade atribuída às crianças, fruto direto da construção da ideia de infância na Modernidade. Ou seja, às crianças não é conferido tempo nem espaço para falarem por si mesmas, para tomarem decisões que interferem diretamente em suas vidas, como em relação ao desejo de dormirem ou não.

Trazer à tona este debate implica evidenciar as contribuições do campo de estudos da Sociologia da Infância, que considera a infância como categoria social e estrutura permanente da sociedade, por mais que seus membros se alterem com frequência. E isso significa libertar a infância de sua relação subordinada ou da concepção de seus membros como “projetos de pessoas” para reconhecê-los como força social atuante.

A hora do sono, segundo as orientações municipais que visam regular este momento em todos os grupos das instituições, deve ocorrer de maneira harmônica e tranquila, sem que haja pressão por parte dos docentes para que as crianças durmam todas ao mesmo tempo. Contudo, a partir das observações da rotina institucional, foi possível analisar que esta orientação, em certa medida não está sendo respeitada, especialmente quando há intervenção de alguma profissional diferente das professoras do Grupo 4/5.

*Na hora do sono, a professora brinca com as crianças em cima dos colchões, e permite que elas corram pelos mesmos. Passados alguns minutos, conversa com as crianças e diz que agora é hora de se arrumarem para descansar. Yuri e Pedro não se deitam, então a professora diz:*

*- A fulana (profissional readaptada) está vindo aqui heim...*

*Imediatamente as crianças se deitam. Logo em seguida, apesar de não ter sido chamada pela professora, a profissional entra na sala do Grupo 4/5. Ao perceberem sua chegada, as crianças fingem estar dormindo, permanecendo paradas em seu colchão. Então, a profissional fala para todas as crianças:*

*- Todo mundo deitando para dormir.*

*(Notas de campo – agosto de 2014 – 20º dia).*

Figura 7: Momentos de brincadeiras antes do “sono”



Fonte: da autora.

A partir da situação descrita, torna-se urgente a problematização para além da sistematização da hora do sono nos grupos da instituição

de educação infantil, olhar criticamente a atuação de profissionais readaptados na ação pedagógica com as crianças, visto a forma pela qual elas são tratadas por sujeitos que, a rigor, não foram contratados para exercer a docência, mas, de certo modo acabam exercendo-a as avessas.

Diversas questões emergem deste relato, que, de maneira geral, pode ser lido como uma forma de exposição das crianças e de imposição de uma autoridade que não compete a profissional readaptada. Indica também uma passividade da professora, pois ela é conivente ao avisar as crianças que a profissional readaptada ali virá caso elas não acatem as regras da hora do sono. Mas, acima de tudo, entendo que esta situação revela a posição de inferioridade a qual as crianças do Grupo 4/5 são colocadas frente às ordens do adulto.

Nota-se que, bem como em outro evento já citado, a profissional não foi convidada para estar naquele momento junto às crianças, mas entra na sala referência quase como que habitualmente, como uma ação que já está incorporada às suas funções. Deste modo, a profissional, por meio de práticas imbuídas de autoritarismo, regula um momento que deve ser de descanso e tranquilidade para as crianças.

Ações como estas revelam concepções de crianças e infância que o campo de estudos da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância buscam desconstruir a partir da compreensão das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e como tal, devem participar de decisões sobre a sua vida. Estas ideias estão também expostas no PPP da instituição e nas políticas públicas para a educação infantil, contudo tornam-se alienadas da prática, sobretudo quando profissionais não habilitados para a ação docente a exercem.

Prout (2004), afirma que no discurso contemporâneo, houve a necessidade de conceber espaço para a infância no campo da Sociologia. Reitero essa afirmação e a complemento dizendo que ainda hoje, no contexto coletivo de educação das crianças pequenas, faz-se necessário possibilitar a vivência da infância. Atitudes como a realizada pela profissional readaptada indicam que a instituição de educação infantil investigada, que é orientada por políticas públicas subsidiadas por concepções de criança e infância coerentes com as contribuições teóricas recentes, ainda carece de organizações e concepções que permitam que as crianças vivam sua infância de maneira plena, ou seja, de forma a serem assegurados seus direitos fundamentais, sua participação, suas singularidades, etc.

Ao que foi posto convém articular a concepção de Sarmiento (2005), que afirma que a construção simbólica da infância na Modernidade se desenvolveu em torno de processos de disciplinação da

infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de administração simbólica, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação da vida cotidiana.

Esta disciplinação da infância, pode ser observada no modo pelo qual a profissional readaptada falou, olhou e agiu com as crianças na situação relatada. Soma-se a isto o fato da professora ter, antecipadamente a chegada da profissional readaptada, avisado as crianças deste acontecimento, de forma a induzi-las ao silêncio e ao disciplinamento dos corpos.

Outra notável observação que merece destaque se refere ao posicionamento da professora frente às imposições da profissional readaptada. Houve uma postura passiva e permissiva da professora. A professora, aquele sujeito que deve exercer sua autoridade (diferente de autoritarismo), em um momento que precisava incontestavelmente exercê-la, não a faz. Não poderia deixar de questionar o porquê dessa permissividade frente a uma atitude distinta da comumente adotada por essa professora, que, em conversas de bastidores me relatou ser até “boazinha demais” e criticada por suas colegas quanto a isto.

#### 4.4 INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NOVATAS NAS REGRAS E NORMAS DA INSTITUIÇÃO

Segundo André (1995), a etnografia permite ao pesquisador uma íntima aproximação ao contexto educativo na busca por compreender como operam no seu cotidiano os mecanismos de dominação e resistência de opressão e de contestação, ao passo que também são reelaborados conhecimentos, atitudes, crenças, valores, modos de ver e sentir a realidade. E conhecer a unidade educativa mais de perto implica buscar apreender as relações e interações que constituem o seu dia a dia, percebendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, tentando identificar as estruturas de poder e os modos de organização e sistematização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil são aqui entendidas como espaços de socialização, de educação coletiva, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades, de chegada de novos sujeitos, sejam eles adultos ou crianças. Neste lugar há o compartilhamento intergeracional de situações, experiências, culturas, rotinas, regras e normas de convivência.

Anualmente as instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis acolhem novas crianças, enquanto outras deixam estes espaços ao completarem seis anos de idade até o dia 31 de março<sup>10</sup>. Este fato interfere diretamente na rotina da unidade, que precisa inserir as crianças que ali chegam a suas regras, normas, organização e funcionamento. Nesse contexto, convém destacar a importância da participação das crianças que já frequentam a instituição no processo de inserção das novas crianças, que serão aqui denominadas como *novatas*.

O percurso de imersão em um universo diferente do que se está habituado, pode ser marcado por dificuldades e desafios que as crianças que chegam à instituição enfrentam na apreensão de suas normas e regras. Em 2014, apenas uma criança que não fazia parte do contexto investigado, e que por sua vez nunca havia frequentado outro espaço educativo, foi matriculada no Grupo 4/5: Thayllen. Este grupo também recebeu outra criança que já fazia parte da instituição, mas não do Grupo 4/5: Luís Gustavo. A inserção do menino neste grupo se deu pela exigência de sua antiga professora, que considerava que Luís Gustavo já tinha idade suficiente para ingressar no grupo de crianças maiores.

Este subtítulo visa trazer para o debate algumas situações que descrevem o processo de imersão de Thayellen no cotidiano que abarca as regras e normas da instituição de educação infantil, posto que as relações que a menina estabelece tanto com os adultos quanto com seus pares integram seu processo de socialização. E com vistas a contemplar tal objetivo, os registros das vivências de Thayellen na unidade serão debatidos à luz do referencial teórico indicado anteriormente, buscando também aproximações aos estudos Sociais da Infância e ao conceito de *experiência social* tecida por Fraçois Dubet (1994).

Em sua formulação clássica, as questões relacionadas aos processos de socialização tem sido relacionadas a entrada e incorporação na/da cultura pelas crianças. O conceito de socialização envolve sempre a ideia de natureza humana, e nesse sentido, vários autores trouxeram e ainda trazem definições distintas para este processo vivido por todos os seres humanos, que ora conferem maior importância a estrutura (sociedade), ora a ação (sujeito).

Nesse meandro, o campo de estudos da Sociologia da Infância contribui com elaborações acerca do que compreende ser o processo de socialização das crianças, trazendo em seu bojo uma noção mais interativa deste conceito. Sua principal ruptura quanto aos conceitos

---

<sup>10</sup>Data corte estabelecida pelo Ministério da Educação nas DCNEI 2009.

clássicos de socialização presentes até por volta da década de 1980 se trata deste campo considerar que há uma estrutura presente na sociedade, manifestada por meio da cultura, da religião e das organizações próprias de cada uma, mas que os sujeitos que nela vivem também são dotados de ação social.

Nesta perspectiva, as crianças são compreendidas como sujeitos de pouca idade imersos em uma estrutura social posta anteriormente ao seu nascimento, mas que não se submetem a sua organização de forma passiva, mas reagem a ela e as reinterpretam. Deste modo, para a Sociologia da Infância as crianças são frutos da cultura, mas também a produzem por meio de suas culturas infantis.

Por culturas infantis ou culturas da infância, entende-se a capacidade das crianças criarem de forma sistematizada modos de significado do mundo e de suas ações intencionais, de forma distinta dos adultos. Segundo Sarmiento (2004), as culturas da infância são tão antigas quanto a própria infância, são socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição social em que vivem as crianças, transportando assim as marcas do tempo e exprimindo a sociedade nas suas contradições.

Para Sarmiento (2004), as culturas da infância manifestam a cultura societal em que se inserem, mas as crianças fazem-no de modo diferente das culturas adultas, ao passo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade e representação do mundo. O autor descreve os traços distintivos das culturas da infância, que são: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. Deste modo, a Sociologia da Infância, ao trazer a tona o conceito de culturas da infância<sup>11</sup>, considera que as crianças não absorvem passivamente as realidades nas quais estão inseridas e contribui para a construção de novas formas de se compreender seus processos de socialização.

Este campo de estudos apresenta uma noção mais interativa sobre o processo de socialização, afirmando que se trata de um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. A Sociologia da Infância parte da abordagem de que as crianças, sem dúvida, compõem a sociedade e parte do mundo, e que desta forma não podem ser compreendidas apenas como sujeitos que devem ser inseridos nas regras culturais produzidas pela humanidade. Deste modo, considera que o papel das crianças no mundo e na sociedade deve ser estudado “por si

---

<sup>11</sup> Destaca-se a relevante contribuição dos trabalhos realizados por Florestan Fernandes, que já na década de 1940 se referia a formação de culturas infantis, por meio da investigação das brincadeiras de rua das formadas pelas crianças.

mesmo” e não somente em termos de desenvolvimento cognitivo, mas nos aspectos sociológicos, políticos e econômicos (GAITÁN, 2006).

Torna-se oportuno indicar que, convencionalmente, a Sociologia tem considerado a infância como o âmbito privilegiado para a socialização, uma etapa onde é possível introduzir primeiramente valores e formas de conduta socialmente aceitos, que dará lugar a uma correta integração social. Em consequência, o interesse da Sociologia pela infância tem se centrado nas análises do comportamento das instituições encarregadas de levar a cabo o processo socializador: família e escola. Em ambos os casos, as crianças não constituem o objeto formal de estudo, mas um instrumento para os fins principais: a ordem do sistema social e o funcionamento das instituições sociais. A infância assume na Sociologia um papel instrumental, pois se trata do espaço de tempo vital que deve ser aproveitado para a iniciação na vida social dos que chegarão a ser, com o passar dos anos, verdadeiros atores sociais (GAITÁN, 2006).

Quanto ao processo de socialização, entendo necessário trazer para o debate as contribuições de Florestan Fernandes, que já na década de 1940, apresentava elaborações quanto ao conceito de culturas infantis. Segundo o autor, “[...] existe uma cultura infantil, uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, 1940, p. 246). O sociólogo ainda afirma que esses elementos são folclóricos e passaram aos grupos infantis muito remotamente.

Fernandes (1940) define as *trocinhas* como grupos sociais estáveis e organizados que se sobrepõem aos sujeitos que os constituem, refazendo-se no tempo. Quando as crianças afirmam que conheceram tal brinquedo “na rua”, o autor analisa como se fosse “aprendi no grupo infantil”. Então, é possível perceber que o suporte social das culturas infantis são os grupos infantis, pois são neles que as crianças adquirem, em interação, elementos do folclore infantil. Em grande parte esses elementos da cultura infantil são provenientes da cultura do adulto. As crianças se apropriam de alguns elementos da cultura adulta por um processo de aceitação e nela mantidos com o passar do tempo.

As contribuições de Fernandes (1940) permitem a análise sobre o processo de socialização das crianças na contemporaneidade, tendo em vista que o autor anunciava em meados do século XX que o principal meio de socialização das crianças eram as ruas e suas brincadeiras folclóricas. Contudo, esta configuração não permanece a mesma no século atual, visto que, é possível indicar que um dos principais espaços de socialização das crianças é o contexto educativo, onde elas são



inseridas cada vez mais em tenra idade, e por períodos cada vez mais prolongados, chegando a permanência de 12 horas diárias na instituição de educação infantil, como é o caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O processo de socialização é uma forma privilegiada de transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças, das representações e dos papéis sociais. Para a Sociologia da Infância, o processo de socialização nunca se encerra, mas acompanha as crianças de seu nascimento até a morte. E ao longo deste processo, no qual as crianças são consideradas sujeitos ativos, elas não apenas recebem uma cultura já estabelecida, mas operam transformações nessa cultura.

Ao contrário das concepções clássicas do processo de socialização como a ação determinante da sociedade sobre o sujeito, a Sociologia da Infância coloca em evidência o caráter interativo das crianças como atores sociais desse processo. Convém lembrar, no entanto, que,

[...] se por um lado é bem verdade que as antigas teorias falharam em perceber a importância da criança como ator principal deste processo, por outro, as ciências do social estão agora mais sensíveis à importância desse grupo social, principalmente porque a realidade mudou profundamente e as crianças vêm ganhando importância crescente como atores sociais na sociedade de consumo globalizada (SIROTA, 2006 *apud* BELLONI, p.83, 2009).

Willian Corsaro (2009), um dos representantes da Sociologia da Infância que se inscreve nas correntes interacionistas, contribui para este debate ao elaborar o conceito de *reprodução interpretativa*. O termo estabelece que as culturas infantis não permanecem imersas nem por imitação da cultura dos adultos, nem por apropriação do mundo dos mesmos. Ou seja, as crianças não reproduzem as culturas dos adultos de uma maneira exata, mas reinterpretam de uma forma criativa as informações que recebem, produzindo assim suas próprias culturas. Desta maneira, Corsaro (2009) em sua pesquisa com crianças, observou certas rotinas que se repetem nas brincadeiras para tentar perceber como ocorre essa *reprodução interpretativa*.

Convém destacar que o processo de socialização é extremamente complexo e varia segundo as correntes da Sociologia, da Antropologia e

da Psicologia. É importante afirmar que este conceito ganha novos contornos em decorrência das mudanças sociais e de suas instâncias socializadoras, especialmente dos contextos educativos e da família.

Esta breve revisão da literatura foi tecida a fim de fornecer subsídios para a análise dos processos de socialização que coexistem no interior das instituições de educação infantil. Desta maneira, por se tratar de um processo complexo e dinâmico, sua compreensão exige abordagens e reflexões que levem em consideração sua heterogeneidade.

Entendo que as crianças ao ingressarem na instituição de educação infantil começam a ser inseridas, tanto pelos adultos quanto pelas demais crianças, na rede de regras e normas que organizam o cotidiano educativo. Em alguns casos este processo de apropriação causa certo estranhamento às crianças, por ainda não fazer parte de suas vivências. A interação com seus pares, com os adultos, a apreensão do funcionamento e organização do espaço e outros aspectos, são fatores e desafios com os quais as crianças novatas se deparam ao ingressar neste contexto.

Nesta direção, cabe questionar de quais estratégias as crianças novatas lançam mão em seu processo de apreensão da organização, das regras e normas da instituição de educação infantil? De que maneira se apropriam da rotina deste contexto? E as demais crianças, buscam ajudá-las nesta tarefa? De que maneira isto acontece?

Na intenção de explorar indagações no que tange o processo de socialização das crianças novatas, serão utilizados registros das experiências de Thayellen na instituição de educação infantil na qual a pesquisa foi realizada, tomando a seguinte situação como o primeiro exemplo:

*A professora diz para todas as crianças se reunirem na roda. Thayellen procura um lugar para se sentar, mas há pouco espaço para as crianças. Olha para um lado, para o outro, ameaça sentar ao lado de Davy. O menino, ao perceber a movimentação de Thayellen, sai de seu lugar e se senta no meio da roda. A menina então resolve se sentar entre Isadora e Rihanna, sem, contudo, pedir que as crianças cedam um pouco de espaço. Isadora, ao ver que Thayellen sentou-se ali, diz:*

*- Mas quem mandou tu vir para cá, quem?*

*Thayellen:*

*- Eu quero sentar aqui.*

*Isadora:*

*- Tá, mas primeiro tem que pedir. E eu não quero tu aqui do meu lado.*

*Então, Isadora sai do lado de Thayellen e se senta na outra almofada, deixando Thayellen somente ao lado de Yuri*

(Notas de campo – junho de 2014 – 6º dia).

Figura 8: Thayellen segurando seu casaco roxo, sentada ao lado de Yuri.



Fonte: da autora.

Um primeiro debate que este evento suscita se refere ao posicionamento de Davy e Isadora frente a vontade de Thayellen em sentar-se perto deles, o que pode significar uma falta de afetividade ou empatia entre as crianças ou pelo fato de Thayellen não ter pedido autorização para sentar-se naquele espaço. Thayellen, deste ponto de vista estava invadindo o espaço das demais crianças sem ter permissão para isto.

Nesse contexto, é relevante indicar que pedir permissão para se sentar ao lado de alguém não se constitui como uma regra instituída pelas professoras no Grupo 4/5. Deste modo, esta regra foi elaborada pelas crianças, mas amparada em regras semelhantes e que seguem a mesma lógica, que são instituídas pelos adultos, como por exemplo, pedir permissão para ir ao banheiro ou para tirar o casaco. Sendo assim, as crianças que já frequentam a instituição há mais tempo lançam mão do conhecimento que possuem da organização do cotidiano, bem como de suas regras, para elaborar e operar novas regras (que seguem a mesma lógica de ação) às crianças novatas e assim conseguir o que desejam.

Observações semelhantes a estas, que indicam relações de poder que marcam as interações das crianças e a inserção das crianças novatas

nas regras e normas da instituição, repetiram-se ao longo do processo de pesquisa empírica, como se pode analisar através da seguinte narrativa:

*No parque, Thayellen se aproxima de mim e diz:  
 - Agora a Lara é minha amiga.  
 Nisto, Lara se junta à Lais e Kamilly no interior de uma das casinhas. Thayellen segue as colegas e pergunta à Lara:  
 - Agora você é minha amiga né?  
 Lara diz que sim, mas Lais intervém:  
 - Não! Você tem que ser só minha amiga e da Alícia.  
 Thayellen não fala nada, sai daquele espaço, mas logo retorna, e pergunta a Lara:  
 - Mas né que você é minha amiga?  
 Lara responde:  
 - Agora eu sou amiga da Lais, depois tua.  
 Thayellen se senta e refaz a pergunta:  
 - Você é minha amiga né?  
 Lara não responde, e as meninas continuam brincando na casinha  
 (Notas de campo – junho de 2014 – 5º dia).*

Momentos como estes, onde Thayellen busca a afirmação de amizade de outras crianças se repetiram durante a pesquisa empírica. Pode-se observar que Thayellen questiona suas colegas na tentativa de receber uma resposta positiva quanto a relação de amizade estabelecida entre elas. Insiste nesta resposta, mas não a obtém. Soma-se a isto o fato de que Lais intervém na resposta de Lara, induzindo-a a negar sua relação de amizade com Thayellen.

Questões como estas podem ser relacionadas ao processo de aceitação das crianças novatas em grupos de outras que já estejam consolidados há bastante tempo, reverberando com isto relações de poder estabelecidas entre as crianças. Conforme apresentado no Quadro 05, Lais, Lara e Kamilly frequentam a instituição há no mínimo dois anos e meio, e este fato possivelmente interfere na relação estabelecida entre as meninas.

Diante disto, considero que as crianças que já frequentam a instituição há mais tempo organizam suas brincadeiras de forma a sempre estarem juntas, dificultando muitas vezes a entrada de outras que não fazem parte deste conjunto. As crianças que já frequentam a

instituição lançam mão de estratégias de regulação para o ingresso de crianças novatas no círculo de interações e brincadeiras.

A brincadeira é construída social e culturalmente, e como as crianças são sujeitos em desenvolvimento, suas brincadeiras se estruturam com base no que são capazes de realizar em dados momentos, ampliando sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa (BROUGERE, 2010). Por meio das brincadeiras, as crianças vivenciam experiências de tomada de decisão, como foi o caso citado, em que Lais assume a liderança do grupo de meninas e decide pela negação da amizade entre Thayellen e Lara. Com isto, pode-se entender que as crianças utilizam seus vínculos de amizade já consolidados há bastante tempo para não permitirem que crianças novatas se aproximem de seus pares. Nesta relação estão também envolvidos laços afetivos, que envolvem sentimentos tipicamente humanos, como ciúmes, que as crianças sentem ao verem seus pares se relacionando com outra criança, que para elas é pouco conhecida.

Deste modo, o processo de aceitação de Thayellen ao Grupo 4/5 foi delineado gradativamente e marcado por situações ora de aceitação, ora de negação de sua presença nas brincadeiras e interações entre as crianças. Neste meandro, cabe indicar que as relações estabelecidas no processo de inserção das crianças novatas são marcadas por relações de poder estabelecidas tanto entre as crianças com seus pares, quanto entre crianças e adultos.

Nas instituições de educação infantil, todas as relações e interações abrigam relações de poder, e para Ferreira (2002), esses espaços não permitem apenas uma relação de poder singular, definida vertical e exclusivamente do adulto para as crianças, mas relações de poder plurais e complexas que se alargam por meio das relações entre pares. Em concordância a isto, Foucault (1999) indica que o poder é exercido em atos e se constitui como uma relação de força.

Assim sendo, é possível identificar relações de poder entre as crianças, que são manifestadas em seus vínculos de amizade. Isto significa dizer que as crianças estabelecem vínculos de amizade que se fortalecem ao longo dos anos, formando a partir deles redes de relações que permitem ou não a inclusão de novas crianças a elas. E deste modo, o processo de inserção de crianças novatas à organização do cotidiano institucional, bem como em suas regras e normas é tensionado por relações de poder entre as crianças que ali vivem há mais tempo.

Outro evento relacionado ao processo de inserção de Thayellen nas formas de organização do cotidiano educativo que integra suas regras e normas ocorreu no refeitório, durante o horário do almoço.

*Após ter terminado sua refeição, Thayellen se dirige ao espaço reservado para as crianças despejarem os resíduos de comida. Com o garfo em uma mão e a faca em outra despeja restos de arroz e feijão na bacia reservada para isto. Contudo, não coloca o prato nem os talheres na outra bacia, mas entrega para uma cozinheira que passa ao seu lado para repor a comida. Gustavo, que estava na fila atrás de Thayellen para também despejar o resto de sua refeição diz a menina:*

*- Se a fulana (profissional readaptada) vê que tu não botou o prato ali (bacia reservada para isto), ela vai brigar.*

*Thayellen responde:*

*- Mas eu não sabia, eu não vi.*

*Gustavo:*

*- Ah, mas tinha que saber. Todo mundo faz assim*  
(Notas de campo – julho de 2014 – 8º dia).

Esta situação aponta para a participação de Gustavo, que já frequenta a instituição há mais de três anos e meio, no processo de inserção de Thayellen nas regras e normas da instituição, pois o menino alerta-a que o prato deve ser colocado no lugar correto, caso contrário uma profissional readaptada que auxilia as crianças em momentos coletivos irá chamar a atenção de Thayellen.

Gustavo, ao falar “*ah, mas tinha que saber. Todo mundo faz assim*”, sugere que todas as crianças precisam acatar as regras colocadas pelos adultos, de forma que as crianças que chegam à instituição precisam deduzir quais são elas. A fala de Gustavo indica que, neste caso, o discurso das crianças torna-se reflexo de um posicionamento que na verdade é das professoras e/ou demais profissionais da instituição, que para manter a ordem - sobretudo em momentos coletivos, como a alimentação -, definem regras de forma homogênea a todas as crianças de modo que as que estão ali há mais tempo as incorporam em suas narrativas, e exigem um conhecimento dedutivo das crianças novatas.

Nesta direção, convém apontar as contribuições de Dubet (1994), que escolheu a noção de experiência para designar as condutas sociais que observou durante muitos anos em trabalhos que incidiram sobre os movimentos sociais, a juventude e a escola. Segundo o autor, “o indivíduo encontra o princípio da sua ação, não fora de si mesmo, nos

constrangimentos da tradição e do controlo onipresente, mas nas regras sociais que ele tomou suas ao interioriza-las, ao percebê-las como obra propriamente sua” (DUBET, 1994, p.37).

Sendo assim, compreendo que o posicionamento de Gustavo frente à ação de Thayllen representa um conjunto de regras sociais que o menino apreendeu do contexto e as interiorizou, tomando como suas. Contudo, como dito anteriormente, a manifestação de Gustavo representa uma posição que não é sua, mas fruto de discursos proferidos pelos profissionais que atuam na instituição de educação infantil.

A situação protagonizada por Gustavo e Thayllen revela que as crianças que frequentam a instituição há mais tempo conhecem as regras que organizam a vida coletiva, bem como as consequências em caso de descumprimento. É possível analisar que as crianças novatas passam por um processo que pode ser nomeado como *normatização*, ou seja, como um processo de homogeneização de ingresso nas regras e normas da instituição com vistas ao mesmo resultado.

Este processo, que aqui é chamado de *normatização*, trata-se de uma socialização das crianças por meio da inculcação de um mesmo modelo de regras e forma de organização da vida coletiva. Considero que este processo de socialização e ingresso na vida cotidiana da instituição ocorre também pela transmissão das formas de organização pelas crianças com seus pares. Sendo assim, seria possível sugerir que acontece no interior da instituição de educação infantil a produção de subjetividades coletivas.

Uma posição contrária a produção de uma subjetividade coletiva é revelada nos estudos de Guattari (1987), que compreende a possibilidade de desenvolver modos de subjetivação singulares, que recusam todos esses modos de enquadramento cultural preestabelecidos, por intermédio de modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular, a qual coincida com um desejo, com um gosto pela vida.

Os eventos citados indicam que há um processo de socialização específico acontecendo no interior da instituição de educação infantil investigada, onde crianças novatas são inseridas nas regras e normas por meio, principalmente de seus pares. É um processo de socialização que se dá por meio de uma significação específica que cada criança atribui aquele meio social. Apesar de existir regras e normas que, numa perspectiva da Sociologia clássica, visam impor um modelo vertical de socialização as crianças, estes sujeitos de pouca idade significam as regras a sua própria maneira e transmitem/negociam essas ideias a seus pares.

Diante disto, a forma pela qual as crianças que frequentam a instituição há mais tempo inserem as novatas no conjunto de regras é bastante específico e diversificado. As crianças usam as regras colocadas pela instituição para acolherem novas crianças em seu círculo de amizade e afeto. Como por exemplo, alertar as crianças que “*se fazer isso, a prof vai brigar*” é uma forma que as crianças usam de inferir uma aceitação para aquela nova criança, buscando evitar que ela leve uma 'bronca' da professora. As crianças então operam com essas regras a seu favor nesse processo de inserção de novas crianças ao contexto educativo.

Os eventos citados indicam que as crianças novatas são inseridas nas regras e normas da instituição pelas demais crianças que ali vivem através de relações de poder. Posto isto, o conhecimento do cotidiano institucional se torna um instrumento de poder. E o processo de inserção das crianças novatas nas regras da instituição depende de aspectos muito peculiares (como empatia), que irão mobilizar os modos pelos quais serão inseridas no contexto educativo. Às crianças novatas cabe uma condição de cautela em tentativas de inserção nas relações já estabelecidas, ou seja, precisam ser cuidadosas ao tentar se inserir em grupos de crianças já constituídos.

As relações de poder são assim manifestadas nas relações das crianças do Grupo 4/5. As crianças que vivem na instituição há mais tempo são imbuídas de poder, e o exercem por meio de atos e ações. Ou seja, nos casos citados, elas detêm o poder de dizer que Thayellen não pode se sentar ao lado tais crianças, ou que não é amiga de outras, ou que devia saber tais regras. Todas estas situações ilustram que as crianças que ali vivem, por meio de grupos de amizade fortalecidos, impõem regras próprias as que chegam naquele contexto e inserem as crianças ou não em regras instituídas pelos adultos.

As crianças que frequentam a instituição há mais tempo são protagonistas no processo de inserção das crianças novatas nas regras e normas da instituição. Contudo, para, além disto, estabelecem limites bem delineados entre o que é permitido ou não em suas relações de amizade, constituindo-se como sujeitos ativos no processo de socialização e inserção das crianças novatas na organização do cotidiano educativo.

A pesquisa empírica permitiu perceber que as crianças são os atores principais no processo de inserção das crianças novatas nas regras da instituição, conferindo um lugar secundário às professoras, as quais, por sua vez, manifestam-se em momentos em que as crianças são



repreendidas, chamando atenção para situações que não são permitidas, como é possível observar através da seguinte passagem:

*Todas as crianças estavam na sala referência, quando Alícia e Thayellen saem correndo pelo corredor, em uma brincadeira de correr com um brinquedo na mão. Quando Thayellen vai pegar o brinquedo da mão de Alícia, a professora chama a sua atenção, dizendo:*

*- O que é isso Thayellen? Você gostaria que eu pegasse as coisas da tua casa e saísse correndo?*

*A menina não responde.*

*Então a professora diz:*

*- Não pode fazer assim!*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 6º dia).*

Figura 9: Thayellen e Alícia.



Fonte: da autora.

Este evento revela que a participação das professoras na apresentação das regras institucionais às crianças se dá de modo secundário, sobretudo em momentos de repreensão às crianças quando cometem alguma infração.

Na intenção de aprofundar o debate acerca de como as crianças percebem as regras e normas da instituição de educação infantil, os próximos subtítulos visam contemplar alguns eventos registrados que surgiram repetidas vezes durante o período de pesquisa empírica. Deste

modo, houve a necessidade de dividi-los em quatro situações, que podem ser tomadas como subcategorias: *Quando as crianças cobram o cumprimento das regras de seus pares; Quando as crianças cobram o cumprimento das regras das professoras; Quando as crianças buscam outras possibilidades; Quando as professoras flexibilizam as regras.* Os registros que compõem estas subcategorias se tratam de vivências das crianças e dos profissionais da instituição quanto às regulamentações e combinados gerais que orientam a rotina institucional.

#### 4.5 QUANDO AS CRIANÇAS COBRAM O CUMPRIMENTO DAS REGRAS DE SEUS PARES

*Considere-se a investigação com crianças como um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador.*

**Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh**

A partir de aproximações e observações atentas ao cotidiano da instituição de educação infantil, foi possível diferenciar fatos que, num primeiro momento passaram despercebidos aos meus olhos. O contexto educativo, permeado por relações inter e intrageracionais, revelaram fatos e situações que possibilitaram análises acerca das interações estabelecidas, especialmente sobre o modo como as crianças operam com as regras da instituição.

A recorrência de eventos onde as crianças exigem o cumprimento das regras de seus pares mobilizou a sistematização de uma subcategoria para o seu agrupamento. Durante o período em campo, 15 foram as vezes que alguma ou várias crianças exigiram que outra(s) criança(s) cumprisse (m) as regras da instituição, a exemplo do que se pode observar por meio dos seguintes registros:

*Na mesa, preparando-se para começar a atividade que uma das professoras propôs, Winnie chama a atenção de Lara:*

*- Lara, olha quanta canetinhatu pegou. É só uma! Lara continua com as três canetinhas nas mãos. A professora pede que as crianças desenhem somente aquilo que viram no documentário. Vai passando perto das crianças, que estão sentadas desenhando, e pede que elas façam um desenho bonito*

(Notas de campo – julho de 2014 – 10º dia).

Figura 10: Lara desenhando com três canetinhas nas mãos.



Fonte: da autora.

Este excerto será aqui utilizado como ponto de partida para abordar algumas questões de natureza teórica e conceitual, tomando como base para as análises, situações vivenciadas pelas crianças e por mim presenciadas durante o período correspondente a pesquisa empírica.

Propostas que envolvem a produção de desenhos são recorrentes na rotina das crianças na educação infantil, onde o desenho enquanto manifestação artística precisa ser compreendido como “possibilidade singular de narrativa visual, desprovida de códigos preestabelecidos ou convencionados” (LEITE, 2002, p.268). Vale afirmar que as crianças do Grupo 4/5 estão habituadas a realizar este tipo de proposta e demonstram familiaridade com os instrumentos pertinentes a esta produção artística, como lápis de cor, giz de cera e canetas coloridas hidro cor<sup>12</sup>.

Em relação à produção de desenhos no contexto educativo, uma das regras colocadas se trata da proibição de preenchê-los utilizando canetinhas. Em diversos momentos, a fala das professoras avisa às crianças que a canetinha serve apenas para contornar o desenho, não podendo ser utilizada para outros fins. Uma vez posta esta regra,

---

<sup>12</sup>Canetas coloridas hidro cor serão denominadas da mesma forma como as crianças a intitulam: canetinhas.

algumas crianças buscam exigir de seus pares o seu cumprimento, bem como ilustrado no último exemplo.

A observação do cotidiano da instituição permite constatar que esta regra é também colocada aos demais grupos que compõem a unidade, e desta forma pode ser compreendida como uma regra da instituição, que por sua vez não é restrita ao Grupo 4/5. Toma-se como exemplo a fala de Luiz Gustavo, um menino que começou a frequentar o grupo durante minha inserção em campo, mas que já frequentava a instituição desde 2013.

*A professora propõe que as crianças desenhem em seu caderno o que fizeram no final de semana, contudo disponibiliza a elas apenas lápis de cor. Sentados em uma das mesas estão Luiz Gustavo, Iago e Yuri. Iago, ao perceber que não há canetinhas na mesa, levanta-se e busca um pote com várias delas, e o coloca no centro da mesa. Então, Yuri e Iago complementam o desenho com as canetinhas. Contudo, ao perceber que Iago está pintando seu desenho com uma delas, Luiz Gustavo fala:*

*- Pô cara, não é para pintar com canetinha, só pode passar em volta.*

*Mas, Iago continua pintando seu desenho da mesma forma.*

*(Notas de campo – outubro de 2014 – 36º dia).*

Este exemplo ilustra que a regra de não preencher os desenhos com canetinhas é colocada institucionalmente e conhecida pelas crianças, pois Luiz Gustavo que não pertencia aquele grupo compartilha seu conhecimento. Então, o direito de liberdade de expressão das crianças é confrontado por regras como estas, que são colocadas de forma hierárquica, sem que haja qualquer diálogo prévio, tampouco razão que a justifique para a educação das crianças.

É urgente a problematização acerca do controle e regulação sobre as produções artísticas das crianças, em que seu potencial criativo encontra-se em segundo plano em detrimento de uma regra que, por mais legitimada que esteja no contexto educativo, não faz sentido para as crianças. Por que os meninos e as meninas não podem usar canetinhas livremente em suas produções? Qual a necessidade e justificativa desta regra?

No PPP da instituição investigada fica clara a preocupação com a organização dos espaços, indicando que eles sejam planejados pela professora com vistas a contemplar diversos aspectos, dentre eles o espaço da expressão gráfica, onde seja oferecido às crianças lápis de cor, caneta de hidrocor, folhas, cola, tesouras, giz de cera, massa de modelar, etc. Contudo, apesar do oferecimento de canetinhas às crianças no cotidiano educativo, as práticas que envolvem a produção de desenhos assume um caráter de regulação ao não possibilitar às crianças outras formas de expressão artística, sendo a elas permitido apenas contornar o desenho com canetinhas e não preenche-los.

Muito presente no discurso das professoras da instituição, o conceito de liberdade traz implicações para se analisar a regulação das produções das crianças. A liberdade de expressão é violada por regras desprovidas de justificativa, como a que se encontra em debate. O que significa essa liberdade que é tão anunciada e defendida nos discursos? Ou melhor, qual autonomia se confere às crianças ao privá-las de escolher quais instrumentos irão utilizar em seus desenhos?

Para Arendt (1990), liberdade se trata de um conceito que, sobretudo, diz respeito ao âmbito público e da ação. A autora reconhece a legitimidade das liberdades individuais, mas liberdade e ação, na sua concepção, são essencialmente políticas. Liberdade significa permitir um descontentamento com aquilo que é dado, pois cada sujeito assume a responsabilidade de construção do mundo.

A liberdade em Arendt é política, porque está atrelada à preocupação com o mundo. Somos livres para modificar ou conservar o mundo e não para nos desfazer dele e cuidar de nossas vidas. A liberdade diz respeito à realização de nossos projetos para o mundo, que podem diferir dos meus projetos individuais ou dos do meu grupo social (ALMEIDA, 2008, p.476).

Deste modo, a liberdade para Arendt (1990), pode de fato aparecer em atos e palavras singulares, mas preocupados com o mundo, e isto significa que o conceito de liberdade vai além da autonomia. Sendo assim, a liberdade, entendida como política e praticada em atos, é negada às crianças durante as produções de desenhos, visto que, as impedem de manifestar seus descontentamentos e insatisfações por meio da arte.

Soma-se a isto, o fato do direcionamento do desenho das crianças, onde a professora as induz a desenhar apenas o que viram no documentário, ou seja, visando que reproduzam o momento que mais lhes despertou interesse. Leite (2002) vai ao encontro desta questão ao considerar que as abordagens da educação e, sobretudo da Psicologia didatizam os desenhos das crianças, cercando-os e “destituindo-os de seus aspectos expressivos e de liberdade, dando a entender que é o contexto que desenha a criança, deixando-a delineada, marcada” (LEITE, 2002, p. 269).

Bem como afirma Arendt (1990), a liberdade individual se refere aos planos para a construção do mundo praticada em atos. E desta forma, pode-se considerar que, ao privar as crianças da utilização de instrumentos de desenhos, bem como ao restringir as suas possibilidades de expressão, priva-se também sua responsabilidade de escrever sua história no mundo, de fazer proposições e mudanças na história.

Trazer para o debate questões que envolvem a liberdade na educação infantil se constitui como uma ação complexa que vai além da discussão sobre o seu conceito. Ela assume contornos que visam problematizar as propostas que estão sendo feitas às crianças, sobretudo quanto às restrições colocadas a elas, na certeza de que as pesquisas realizadas na educação infantil precisam tomar como objeto de preocupação o que está sendo oferecido às crianças nas instituições educativas.

Pouca atenção é conferida a questões como estas, que muitas vezes são vistas de forma naturalizada, mascaradas por discursos que alegam que as crianças não podem pintar de canetinha porque nunca puderam, ou porque vão rasgar a folha com excesso de tinta, ou até mesmo porque vão “afundar” a ponta da caneta. Justificativas como estas foram proferidas pelas professoras durante a pesquisa empírica, em momentos em que as crianças pediam para utilizar livremente tal instrumento.

A regra de não pintar com canetinha expressa como as formas regulatórias presentes na educação das crianças na educação infantil muitas vezes não são pautadas por justificativas plausíveis e coerentes para estarem vigentes. Bem pelo contrário, são desprovidas de intencionalidade educativa e não são elaboradas com as crianças. Tratam-se então de formas regulatórias que não visam a organização da vida coletiva, como Santos (2002) entende ser necessária para a convivência em sociedade, mas almejam, principalmente, a imposição autoritária de regras que se restringem a argumentos como “se pintar de canetinha vai rasgar a folha e afundar a ponta”.

O desenho, que deveria ser compreendido como uma ferramenta artística de emancipação e de criação de outras e várias possibilidades acerca da compreensão das crianças sobre o mundo, vem sendo utilizado de forma restrita e regulatória da experiência estética. Deste modo, as crianças são tolhidas em suas criações e ficam restritas a desenhar apenas com o que lhes for oferecido. E para isto, as professoras lançam mão de um poder disciplinar, que, conforme Foucault (1987) tem como função maior o adestramento, e desta forma o seu sucesso é devido ao uso de instrumentos bastante simples, como o olhar hierárquico e a sanção normalizadora.

Frente a isto, Foucault (1997) ainda considera que a partir do século XVII proliferou-se a instituição das disciplinas como procedimentos de poder que almejam a obtenção de corpos dóceis. Para Bujes (2002), é este tipo de controle que explica a necessidade da sociedade em proteger/regular as suas crianças no quadro em que se delineia a Modernidade, onde “a educação da infância insere-se, pois, neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e normalização” (BUJES, 2002, p.36).

É esta normatividade que estará no centro dos processos de individualização dos sujeitos infantis. São os processos de repartição disciplinar, enquanto operações sobre os corpos, mas também como campos delimitados de saberes sobre estes mesmos corpos, que vão possibilitar a caracterização do indivíduo como tal. São as táticas disciplinares que irão servir de base a uma ‘microfísica do poder’, ao inserirem cada indivíduo num espaço celular – que, ao mesmo tempo que o torna mais visível e singular, possibilita a sua colocação numa ordem múltipla (FOUCAULT *apud* BUJES, 2002, p. 40 grifos do autor).

Em concordância com Bujes (2002), indico que a regra quanto à produção de desenhos se trata de uma estratégia<sup>13</sup> disciplinar desprovida de significado para as crianças e que extrapola o sentido da organização

---

<sup>13</sup> A palavra estratégia será aqui utilizada como substantivo comum, de modo desvinculado da perspectiva de Certeau (2008), que diferencia conceitualmente *estratégias* e *táticas*.

da vida coletiva, atuando como um método de coerção das experiências criativas. E neste contexto, esta regra se justifica pelo autoritarismo e não em prol da organização da vida coletiva.

Compreendo que as professoras ao colocarem esta regra, a utilizam como uma estratégia para satisfazer suas vontades próprias, na intenção que as produções das crianças se enquadrem em padrões estéticos estabelecidos pela sociedade, como por exemplo, o desenho precisa ter contorno e não pode estar rasgado. Então, o estabelecimento desta regra visa, para além da regulação da produção das crianças e de uma estratégia disciplinar de coerção das experiências criativas, também a obtenção de corpos dóceis, obedientes, fáceis de manipular e persuadir.

Leite (2002) contribui substancialmente para esta discussão ao afirmar que,

Trabalhar utilizando apenas a noção de desenho como cópia ou modelo, ou fases do desenvolvimento do desenho infantil, pode gerar uma concepção etapista, e, muitas vezes recheada de preconceitos em relação à produção das crianças. Criança-padrão; desenho-padrão (LEITE, 2002, p. 270).

A imposição de regras quanto à produção de desenhos traz implicações também para as relações estabelecidas entre as crianças, que, ao incorporarem-na desde muito cedo, cobram de seus pares o seu cumprimento. E nesta direção, outras situações semelhantes merecem destaque no plano das análises referentes a momentos em que as crianças exigem que seus pares cumpram as regras institucionais.

*Acompanhada por algumas crianças, encontro-me no corredor da instituição, caminhando em direção à sala referência do Grupo 4/5. Algumas crianças estão terminando de almoçar e outras caminham junto a mim. Ao terminar sua refeição, Ana Carolinny pede para levar o meu caderno para a sala referência, e segura a minha mão. Neste momento, Bernardo passa por nós, subindo apressadamente a escada. Então, Ana Carolinny diz:*

*- Aline, olha, ele tá correndo!*



*Isadora, que estava atrás de nós confirma a fala de Ana Carolinny:*

*- É mesmo, não pode correr porque cai. Eu vou atrás dele para dar uma bronca daquelas!*

(Notas de campo – junho de 2014 – 11º dia).

Esta situação revela que as crianças do Grupo 4/5 se encontram familiarizadas tanto com as regras que dizem respeito à organização da vida coletiva da instituição, quanto com as consequências de seu descumprimento. Contudo, algumas cumprem o que foi determinado e exigem que seus pares assim façam, e há outras que não acatam estas regras. Desta maneira, a fala de Isadora reflete além de sua insatisfação com a ação de Bernardo, uma concordância com a regra instituída. Então, faz-se necessário resgatar os conceitos de *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* elaborados por Goffman (1961) com vistas a buscar elementos de análise para compreender a forma como as crianças percebem e operam com as regras da instituição de educação infantil.

Segundo Goffman (1961), os sujeitos que integram qualquer organização social precisam elaborar estratégias e alternativas para assegurarem desejos ou necessidades particulares. Ações de integração dos sujeitos às normas e valores da instituição, são denominadas pelo autor como *ajustamentos primários*, onde há adaptação sem resistência dos sujeitos à organização do contexto. Uma característica importante dos *ajustamentos primários* é a sua contribuição para a estabilidade da instituição, visto que, o participante que se adapta dessa forma à organização tende a permanecer nela enquanto a mesma o desejar.

No caso das instituições de educação infantil é essencial a análise das situações vividas pelas crianças que as fazem aderir a *ajustamentos primários*, contribuindo para a estabilidade da instituição. Os *ajustamentos primários* podem ser observados por meio das ações das crianças quando aderem a organização imposta pelas professoras, corroborando com as regras e normas estabelecidas pela instituição. Sendo assim, no evento protagonizado por Bernardo, Ana Carolinny e Isadora, as duas meninas demonstram concordância com a regra de não correr, não havendo a intenção de propor alternativas a ela.

Nesse contexto, ao contribuírem para o cumprimento das regras institucionais, Ana Carolinny e Isadora colaboram para a sua manutenção. Muitas vezes, atitudes como estas são revertidas em elogios e agradecimentos das professoras, que apreciam quando as

crianças cumprem as regras da instituição e quando exigem que seus pares façam o mesmo, como ilustrado o evento a seguir:

*No refeitório, Davy leva a sua boca uma colher com bastante farofa, e em seguida abre e mostra a Yuri, que está ao seu lado. Os meninos começam a rir e Yuri repete a ação de Davy.*

*Rihanna, que estava em frente aos meninos, chama a professora.*

*- Tu táis vendo eles dois ali? Tão enchendo a boca e fazendo gracinha. Eles não sabem que é pra comer de boca fechada?*

*A professora, observando a situação, intervém:*

*- É verdade, na hora de comer não é pra ficar brincando.*

*Os olhares dos meninos se encontram e ambos param de rir. A professora complementa:*

*- Que bom que tu me avisou Rihanna, muito bem.*

*(Notas de campo – maio de 2014 – 2º dia).*

Este excerto indica pontos acerca da valorização e consequentes elogios destinados a Rihanna, que além de cumprir as regras de comer sentada, em silêncio, de boca fechada e sem brincar, alertou a professora sobre ações distintas de seus pares. Desta forma, pode-se inferir que os adultos apreciam ter crianças que se adaptam a organização da instituição por meio de *ajustamentos primários*, como parceiras na vigilância das regras institucionais.

Foucault (1987) traz para o debate esta questão ao tratar sobre o que considera vigilância institucional hierarquizada. O autor descreve a necessidade dos professores delegarem aos melhores alunos papéis de auxílio a ele, na intenção de uma fiscalização dos demais, encarregando estes melhores alunos de funções como anotar quais outros conversavam durante a missa, quem levanta do banco, quem não escreve ou quem brinca.

É de suma importância descrever que as crianças, em dados momentos e por distintas circunstâncias, não aderem a algumas regras colocadas e outras vezes, estas mesmas crianças acatam a regras distintas. Para Goffman (1961), o que denomina por *ajustamentos secundários* se trata das formas pelas quais as crianças encontram alternativas a realidade posta pela organização educativa. Deste modo, ao resistirem as regras da instituição de educação infantil as crianças lançam mão de *ajustamentos secundários*.

Com isto, seria equivocado afirmar que as crianças sempre acatam as mesmas regras, sendo vistas como parceiras no processo de vigilância, e que outras sempre as enfrentam. Pretende-se com esta propositiva, desconstruir possíveis concepções que idealizam que há crianças que sempre obedecem as regras e zelam por elas, enquanto outras a todo momento as infringem. Polarizar a questão das regras seria incorrer num erro. Por esta razão, as categorias de análise definidas nesta pesquisa, apesar de auxiliarem em sua sistematização e organização, visam agrupar os pontos semelhantes, sem, contudo, restringir as ações e relações das crianças apenas ao que é colocado nas categorias. Ou seja, as categorias de análise se tratam do agrupamento das situações vividas pelas crianças, o que não significa que elas façam apenas o que está proposto na categoria.

Nesse contexto, Goffman (1961), considera que os *ajustamentos primários* e os *ajustamentos secundários* transitam na mesma instituição, e com isto, por um lado os sujeitos podem se integrar a ela e por outro lado se distanciar de suas regras e valores. Concordando com Goffman (1961), a aproximação ao contexto investigado permitiu constatar que as formas de adaptação à organização institucional que as crianças lançam mão são distintas, coexistindo *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* na mesma instituição de educação infantil.

Goffman (1961), a partir de seus conceitos de *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* indica aspectos primordiais que estão presentes no interior das instituições de educação infantil, e contribui para que o olhar do pesquisador esteja focado para o que as crianças, por meio de suas variadas formas de ação, dizem ou até mesmo denunciam.

Deste modo, a instituição de educação infantil se trata de um contexto de vida coletiva e de socialização, mas que também se configura como conformador. Isto significa considerar que o contexto educativo por meio de regras e normas que são colocadas a todas as crianças que ali vivem almejam uma conformação das mesmas ao seu espaço, de forma que não haja resistência, tampouco infrações. E para que esta ordem seja mantida, os adultos contam com a participação ativa de algumas crianças que, por meio de *ajustamentos primários* contribuem para a estabilidade do contexto e manutenção de suas regras.

Posto isto, considero que o contexto de educação formal que atende crianças de 0 a 5 anos de idade assume a função de conformar as crianças à lógica da Modernidade à medida que infere a elas regras e normas que não contam com a sua participação, são colocadas de forma

hierárquica e autoritária, e exigem que, para o seu cumprimento, estabeleçam-se relações de poder embutidos em discursos de verdade.

Apesar desta indicação, é necessário reconhecer que, por mais que as professoras conheçam e identifiquem quais crianças lançam mão de *ajustamentos primários* quanto às regras da instituição e quais não, elas não anunciam ou fazem elogios publicamente a todas as crianças do Grupo 4/5. Ou seja, às crianças é oferecida a mesma forma de tratamento, independente de suas ações. Sendo assim, é posta uma relação de respeito para com as crianças e de reconhecimento de suas singularidades, visto que, apesar da exigência inferida pelas professoras quanto ao cumprimento das regras da instituição, a aderência ou não das crianças não altera a relação estabelecida entre as categorias geracionais.

Na intenção de apresentar os principais registros que ilustram momentos em que as crianças exigem o cumprimento das regras institucionais de seus pares, indico que uma regra institucional observada com certa frequência diz respeito ao silêncio que as professoras exigem que as crianças façam durante os filmes exibidos a elas. Quando estes momentos são coletivos, ou seja, reúnem-se todos os grupos da instituição, há uma maior exigência de silêncio, em que as professoras ficam a todo o tempo intervindo.

*Ao chegar a creche, percebo que algumas crianças estão assistindo filme (O expresso Polar), e outras estão fazendo uma atividade de alinhavo. No filme, Kamilly e Ana Carolinny sentaram-se ao meu lado. Kamilly, percebendo que Yuri estava conversando com Luís Fernando, fala:*

*- Psiu Yuri, agora deu!*

*Yuri responde:*

*- Eu falo o que eu quiser, a boca é minha!*

*(Notas de campo – julho de 2014 – 14º dia).*

Neste caso, cabe constatar o que parece óbvio: que crianças reconhecem a regra do silêncio enquanto assistem filmes e exigem o cumprimento de seus pares. Mas, para além deste fato, o evento é marcado por confrontos entre as crianças sobre o cumprimento das regras da instituição. Kamilly busca impor uma voz de autoridade e exigir silêncio de Yuri, que por sua vez, não acata a ordem instituída, seja pela ausência da figura da professora, ou por meio de *ajustamentos secundários*. O fato é que o estabelecimento de regras institucionais não implica unanimidade a sua obediência por parte das crianças.

Neste meandro, há outro importante aspecto que não pode ser ignorado, que se trata de uma incoerência presente no posicionamento das professoras, visto que, sempre, no momento de exibição de algum filme, os adultos exigem silêncio absoluto das crianças, mas quem não o respeita são eles próprios, como no caso registrado a seguir:

*As crianças descem para o espaço do refeitório, pois nesta manhã será exibido um filme para todos os grupos da instituição. Durante este momento, a professora do grupo 3 pede silêncio para todas as crianças, pois aquela era a hora de escutar e não de falar. A maioria das crianças fica em silêncio e outras conversam em tom muito baixo com seu colega ao lado. Contudo, neste momento, quem começa uma conversa com uma funcionária da limpeza é justamente aquela professora que exigiu que as crianças ficassem em silêncio. E entre risos e brincadeiras, as duas mulheres conversam alegremente, enquanto as crianças em silêncio, assistem ao filme*  
(Notas de campo – julho de 2014 – 13º dia).

Sobre esta questão, Ferreira (2002), no desejo de apresentar as formas de poder estabelecidas no contexto educativo, aponta que na instituição de educação infantil coexiste o que intitula por *tempo do adulto-educadora* e *tempo das crianças*.

*Os tempos dos adultos*, sendo heterogêneos e de natureza monofocada, explicitam relações de tipo vertical, hierárquicas, as quais implicam, por definição, diferenças substanciais entre o poder dos adultos e as crianças, na capacidade daqueles para tomar a iniciativa, manipular ou dominar e, de um modo geral, para exercer um controle e uma autoridade sobre o grupo social (FERREIRA, 2002, p.137).

Com base em Ferreira (2002), e tomando como subsídio a última situação registrada, torna-se possível evidenciar as relações de poder aí estabelecidas, que são expressas por meio de ordens de silêncio para as crianças, mas, que por sua vez, não se dirigem aos adultos. Como afirma Foucault (1976), o poder é pautado em um discurso da verdade, e este registro aponta para o fato de que as professoras se postulam como

detentoras de um poder que lhes é dado socialmente, onde as crianças ocupam uma posição de subalternidade. É exigido que as crianças não conversem, mas, as professoras que estão no mesmo espaço que elas, não respeitam ou cumprem minimamente a sua própria regra.

Nesse contexto, Durkheim (1978, p. 38), considera que, “para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda”. Sendo assim, para o autor a educação se assemelha ao poder da hipnose, a qual pode ser muito poderosa se os professores souberem utilizá-la. Sendo assim,

Longe de nos encorajar, devemos, ao contrário, temer a extensão do poder que temos. Se os mestres e pais sentissem, de modo mais constante, que nada se passa diante da criança sem deixar nela algum traço [...] como fiscalizariam com muito mais cuidado a sua linguagem e os seus atos! (Durkheim, 1978, p. 53).

Este fragmento revela a perspectiva de Durkheim (1978) acerca do poder que aos adultos é conferido na relação educativa com as crianças. A este poder, o autor confere o título de autoridade moral, como sendo uma qualidade essencial do professor, “porque, pela autoridade, que nele se encarna, é que o dever é o dever” (DURKHEIM, 1978, p. 54). Deste modo, a autoridade do professor deve ser empregada com o objetivo de dotar as crianças do domínio de si mesmas e da razão.

Mobilizados pelo discurso da racionalidade, os adultos que atuam na instituição de educação infantil investigada se colocam em uma posição hierárquica superior as crianças, detendo o poder de inferirem a elas determinadas regras, como a de não conversar durante a exibição de filmes, mas, sendo possível aos adultos não acatá-las. Acrescenta-se a isto o fato destes adultos assumirem uma posição desrespeitosa quanto a propostas que eles próprios fizeram às crianças.

Quanto às relações de poder, Foucault (1976) não o assume como um fenômeno de dominação homogêneo e maciço de um sujeito sobre os outros, de um grupo sobre os demais, ou de uma classe sobre as outras. O poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e que são submetidos a ele, mas deve ser analisado como “algo que circula, ou

melhor, como algo que só funciona em cadeia” (FOUCAULT, 1976, p. 284).

Nesse sentido, as relações de poder estabelecidas na instituição de educação infantil transitam entre as categorias geracionais, entre as crianças e seus pares e também entre os adultos e as crianças. No evento em questão, o poder de exigir silêncio se encontrava no domínio do adulto, que assim o fez, utilizando para isto sua figura de autoridade manifestada em sua oralidade. De maneira distinta, mas seguindo a mesma lógica, em situações anteriormente descritas, as crianças que frequentam a instituição há bastante tempo detinham o poder de acolher ou não crianças novatas em suas relações e brincadeiras.

Para Foucault (1976), a era moderna viu nascer um poder distinto daquele imposto pelo soberano na era Feudal. Esse novo mecanismo de poder ampara-se mais nos corpos e em seus atos do que na terra e seus produtos, e é um tipo de poder que se exerce por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo, que supõe mais um sistema de coerções materiais do que a existência física do soberano. A esse tipo de poder, Foucault (1976), denomina como “poder disciplinar”.

Para Foucault (1999), é preciso analisar o poder a partir das técnicas de dominação, e nesta direção, o autor afirma que para além da teoria da soberania, por volta do século XVII, surgiu um novo tipo de poder, o qual não é transcritível nos termos de soberania, mas se constitui como uma das grandes invenções da sociedade burguesa moderna: o poder disciplinar. Ante o exposto,

Temos pois, nas sociedades modernas, a partir do século XIX, até os nossos dias, de um lado uma legislação, um discurso, uma organização do direito público articulados em torno do princípio da soberania do corpo social e da delegação, por cada qual, de sua soberania ao Estado; e depois temos, ao mesmo tempo, uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social (FOUCAULT, 1999, p. 44).

Dessa forma, é no limite entre o direito da soberania e uma mecânica da disciplina que se pratica o exercício do poder. O discurso da disciplina não se pauta em elementos jurídicos, mas se constitui como o discurso da regra natural, isto é, da norma. Segundo Foucault (1999), é necessário lutar contra o poder disciplinar na busca de um poder não disciplinar. Entretanto, isto não significa caminhar na direção

do antigo direito da soberania, mas ir ao encontro de um direito novo, que se caracterize como antidisciplinar e que esteja ao mesmo tempo liberto do princípio da soberania.

A norma, como bem pontua Foucault (1999) é utilizada em todos os contextos sociais. A pesquisa empírica aponta para eventos recorrentes em que as crianças, na instituição de educação infantil, fizeram uso ou apelaram para as normas ou regras institucionais em benefício próprio.

*Na sala, a professora propõe às crianças a brincadeira do telefone sem fio. A professora fala no ouvido de Ana Carolinny e pede que ela repasse a mesma palavra para a criança ao seu lado, e assim sucessivamente. Em dado momento, quando a palavra secreta chega aos ouvidos de Lais, e ela repassa a Jefferson, a menina fala em voz alta:*

*- Ai prof, eu falei mercado público, mas o Jefferson não ouviu!*

*Crianças e professoras riram, achando graça da situação, visto que a proposta era repassar a palavra em voz baixa. Contudo, Gustavo se manifesta, expressando estar chateado com aquela situação:*

*- Pô, mas a brincadeira não é assim! Eles estão estragando! Não é para falar alto!*

*(Notas de campo – setembro de 2014 – 26º dia).*

Figura 11: Brincadeira do telefone sem fio



Fonte: da autora.



A situação evidencia a insatisfação de Gustavo frente ao descumprimento da regra de não pronunciar em voz alta a palavra ouvida. Neste caso, trata-se de uma regra provisória colocada para organizar uma brincadeira específica em dado momento da rotina, mas indica que as regras da instituição, no ponto de vista das crianças, assumem uma dupla face. Isto significa dizer que em dados momentos as regras elaboradas pelos adultos beneficiam os desejos particulares das crianças, e isto as mobiliza a exigir de seus pares o seu cumprimento.

As regras da instituição, sejam elas destinadas à brincadeira ou a organização da vida coletiva, não podem ser colocadas em polos opostos, ou seja, entendidas como vilãs ou salvadoras do processo de educação das crianças, mas precisam ser tensionadas por questões que envolvem o poder dos adultos e a não participação das crianças na definição das mesmas.

O evento acima citado permite realizar uma interlocução com o conceito de cultura lúdica, elaborado por Brougère (1998). Para o autor, a cultura lúdica não está restrita às brincadeiras das crianças e aos brinquedos que elas manipulam, pois sua dimensão abarca, além dos elementos propriamente lúdicos, como os costumes, as regras, as significações e as brincadeiras, a vida social mais ampla, de onde brotam as referências simbólicas indispensáveis para a sua sobrevivência e renovação.

Brougère (1998, p. 4) trabalha com a hipótese da “existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. Deste modo, torna-se possível considerar que a brincadeira proposta pela professora, mas protagonizada pelas crianças, desempenha um papel fundamental e até mesmo estruturante nos processos de socialização infantil e na construção de significados sobre regras e normas.

Nesta seara, convém indicar que durante a brincadeira do telefone sem fio as crianças assumem a função de cobrar as regras de seus pares, delegando a professora à função de reforçar o cumprimento da regra de falar em voz baixa. Torna-se possível perceber que neste evento o poder de cobrar as regras se encontra no domínio das crianças.

*Após o horário do jantar, as crianças retornam à sala referência e a professora dispõe sobre as mesas três alternativas de jogos para as crianças escolherem para brincar. Lara derruba sobre uma das mesas peças do jogo de montar da marca*

*Lego. Sem brincar com o jogo, a menina sai daquela mesa e se dirige a outro espaço da sala. Observando a movimentação da colega, Winnie e Kamilly chamam a atenção de Lara:*

*- Ô Lara! Tu deixou tudo bagunçado aqui! Foi tu que desarrumou, então vem guardar!*

*Mas Lara não atendeu ao pedido das meninas. Então, Winnie suspira e diz:*

*- Lara, Lara...*

*(Notas de campo – setembro de 2014 – 29º dia).*

Neste evento em que as três meninas interagem sem a participação das professoras, Winnie e Kamilly se sentem seguras ao exigirem que Lara organize os brinquedos que usou, pois esta regra é conhecida e legitimada pelas crianças do Grupo 4/5 e também permeia o cotidiano da instituição em momentos coletivos, como por exemplo, no encontro de crianças no parque. Então, é possível indicar que nesse *tempo das crianças*, Winnie e Kamilly ao assumirem o papel central na tomada de decisões e na condução das ações das atividades, lançam mão de estratégias dos adultos na cobrança do cumprimento das regras “[...] *tu deixou tudo bagunçado aqui! Foi tu que desarrumou, então vem guardar*”.

Diante do exposto, as vivências protagonizadas pelas crianças indicam que elas, por meio de relações de poder, apropriam-se de estratégias dos adultos e de meios próprios na cobrança do cumprimento das regras de seus pares. Mobilizadas por desejos particulares, como no caso protagonizado por Gustavo, ou na intenção de manter a ordem estabelecida pelas professoras, as crianças cobram diariamente que seus pares cumpram as regras estabelecidas na instituição de educação infantil.

#### 4.6 QUANDO AS CRIANÇAS COBRAM DAS PROFESSORAS O CUMPRIMENTO DAS REGRAS

O contexto da educação infantil, que contempla relações entre sujeitos de categorias geracionais diferentes, é permeado por momentos de conflitos, divergências e tensões entre crianças e adultos. E neste emaranhado, as crianças, além de cobrarem o cumprimento das regras institucionais de seus pares, em algumas circunstâncias também manifestam o desejo de que elas sejam cumpridas e/ou reafirmadas pelas professoras.

*Cheguei a creche e as crianças estavam no refeitório assistindo a uma peça de teatro. Voltando para a sala referência, a professora se senta com as crianças na roda e diz que elas podem escolher entre brincar de massinha, pintar o livro da copa ou fazer uma atividade de alinhavo. Mas, limitou a brincadeira até determinado espaço da sala:*

*- Pode pegar brinquedo até ali (apontando para uma estante).*

*Sentando-se na mesa, Jefferson pega um brinquedo na estante, e na mesma hora Winnie fala para a professora:*

*- Olha ali! Ele pegou de onde não pode! (Apontando para Jefferson).*

*A professora responde:*

*- Pode pegar dali, eu liberei*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 11º dia).*

Nesta situação, a professora estabelece uma regra provisória para aquele momento do dia, delimitando por meio dela o espaço de brincadeira das crianças. Winnie, ao perceber que Jefferson havia ultrapassado o limite estabelecido, anuncia este fato à professora, pedindo implicitamente que ela tome alguma atitude. Contudo, esta ação não acontece, e para a surpresa de Winnie, a professora flexibiliza a regra colocada por ela mesma, permitindo que Jefferson pegue um brinquedo que, num primeiro momento ultrapassava os limites do permitido.

Desta forma, entendo que este evento suscita discussões de naturezas diversas. O primeiro ponto a ser destacado refere-se a limitação geográfica estabelecida pela professora quanto a brincadeira das crianças. Este fato me inquieta e motiva a refletir sobre a ausência de justificativa quanto a colocação de regras para as crianças. Neste caso, porém, cabe ressaltar um diferencial, pois entendo que limitar a brincadeira das crianças na sala referência se tratou de uma ordem estabelecida para aquele evento, para aquele dia e momento específico, e não pode ser vista como uma regra institucional permanente. Desta forma, cabe diferenciar regras e ordens a partir da compreensão que as regras são um conjunto de combinados elaborados pelos adultos para organizar a rotina institucional. Já as ordens atuam de forma imperativa e muitas vezes autoritária frente às mobilizações das crianças, são

eventos esporádicos desprovidos de justificativa ou elaboração coletiva e que dispensa apresentações às crianças.

A situação descrita aponta também para a hierarquia estabelecida nas relações entre crianças e adultos, onde às crianças cabe obedecer a ordem dada pela professora, a qual não foi compartilhada, tampouco comungada por todos. Santos (2001) critica esta hierarquia estabelecida *a priori*, que é fruto da Modernidade, onde, sem que haja um debate prévio sobre como as situações serão conduzidas, já se tem uma resposta pronta e considerada como certa. O autor compreende a hierarquia de um modo distinto daquela que a Modernidade vem afirmando ao longo de sua consolidação enquanto projeto. Para ele, hierarquia são caminhos, é aquilo que é definido no debate entre várias posições, onde o que não foi tido como majoritário nesse embate não é desperdiçado. Dessa forma, Santos (2001) não é contrário a hierarquia, pois afirma que não é possível se construir um projeto político sem a mesma.

E o terceiro ponto que o evento me permite analisar se trata da cobrança feita por Winnie à professora, pedindo que esta faça jus a ordem dada e impeça Jefferson de buscar o brinquedo da estante. Deste modo, Winnie apela para a autoridade da professora com vistas ao cumprimento da ordem.

Semelhante a este evento, mas em circunstâncias distintas, passo a descrever uma situação em que Lais também apela para a autoridade da professora, mas, para benefício próprio.

*Na roda, a professora pergunta quem gostaria de contar alguma novidade para todos os colegas. Gustavo e Davy começam a cantar uma música funk, e a professora permite que os meninos a cantem várias vezes, do começo ao fim. Em seguida, Jefferson e Yuri cantam outra música funk, e outras crianças acompanham-os. Lais é a última criança a pedir para cantar, e ela anuncia de antemão que vai cantar a música da “Dora Aventureira”, mas não começa a canção. A professora diz que se Lais quiser, pode pedir ajuda as demais crianças. Lais reflete sobre isso, permanece alguns minutos sem cantar, quando, observando as outras crianças, fala para a professora:*

*- Mas prof, eu não vou cantar enquanto todo mundo não fazer silêncio!*

*A professora diz:*

- *Muito bem Lais! Ó crianças, vocês ouviram, a Lais né?!*

(Notas de campo – setembro de 2014 – 24º dia).

Indico, a partir deste excerto, que as crianças além de exigirem o cumprimento das regras por parte de seus pares e das professoras, utilizam-nas a seu gosto e em seu benefício. Neste caso, Lais almejava cantar sua música, mas se viu impossibilitada desta ação, visto a conversa paralela de seus pares. Então, a menina resgata uma regra colocada pelas professoras no cotidiano, que afirma que para um sujeito poder falar os demais precisam estar em silêncio para ouvi-lo.

Posto isto, convém reafirmar que as crianças operam com as regras da instituição em benefício próprio, sendo elas benéficas em algumas circunstâncias, sobretudo quando as crianças desejam ser ouvidas. E para atingir tal fim, resgatam e reiteram as regras institucionais utilizando estratégias próprias que indicam um domínio sob as regras institucionais, que permite que as crianças cobrem das professoras o seu cumprimento. E na intenção de apresentar momentos em que este fato ocorre, retrato a seguir uma situação vivida no parque, em que Luiz Gustavo solicita que a professora cobre o cumprimento da regra de Bernardo.

*No parque, Luiz Gustavo e Iago brincam no interior da casinha. Bernardo se aproxima dos colegas e aponta para eles uma montagem com peças de Lego, que se parece com uma arma. Imediatamente, Luiz Gustavo diz para a professora:*

*- Ó ali ele fazendo de arma! (Apontando para Bernardo)*

*A professora intervém, conversando com Bernardo, que minutos depois se aproxima de mim para me mostrar sua nova montagem com peças de Lego:*

*- Olha Aline, agora é um sofá*

(Notas de campo – setembro de 2014 – 26º dia).

Neste caso, a proibição quanto à criação de armas fictícias através dos brinquedos também se trata de uma regra da instituição, que é colocada para as crianças de todos os grupos, pois Luiz Gustavo, na data em que esta situação foi registrada, havia começado a frequentar o

Grupo 4/5 naquele mesmo dia, e desta forma não poderia saber que esta é também uma regra instituída naquele grupo.

Deste modo, torna-se evidente que há regras colocadas às crianças de todos os grupos da instituição de educação infantil que visam organizar o cotidiano, sobretudo em momentos de encontro no parque, no refeitório ou no espaço reservado para assistirem filmes. Entretanto, apesar desta justificativa ser coerente no sentido da importância de haver regras institucionais, as crianças são submetidas a elas de forma hierárquica, sem que haja um diálogo sobre sua necessidade. Por exemplo, Bernardo desfaz seu brinquedo para que ele deixe de assumir a forma de arma, pois foi repreendido pela professora. Mas, neste momento não é estabelecido um diálogo entre ele e a professora quanto ao porquê o menino não deve simular o manuseio de armas, nem que esta seja obviamente de brinquedo.

Com isto pretendo ressaltar a fragilidade quanto ao esclarecimento das regras institucionais às crianças, as quais, por sua vez, muitas vezes apenas obedecem ao que lhes é imposto. Sendo assim, é possível indicar que, na Modernidade é legitimado o pensamento centrado na racionalidade humana, a qual é conferida aos adultos. E essa característica atinge direta e principalmente as crianças, visto que, nesta lógica elas são excluídas dos processos de decisão sobre ações que impactam a sua vida. Rocha (1999) entende que no cenário contemporâneo as crianças são identificadas pela insuficiência da razão. Perde-se a dimensão das crianças como sujeitos concretos, que possuem formas próprias de expressão, comunicação, interpretação, socialização, etc.

O último registro descrito aponta para uma condição de obediência das crianças frente às regras institucionais, que, além de organizarem a vida coletiva dos sujeitos que vivem na instituição de educação infantil, colocam barreiras às brincadeiras das crianças. É importante deixar claro que não assumo a defesa do incentivo a brincadeiras que utilizem armas ou instrumentos que legitimem a violência, apenas indico esta situação com um exemplo claro de como as regras institucionais interferem também nas brincadeiras entre as crianças.

## 4.7 QUANDO AS CRIANÇAS BUSCAM OUTRAS POSSIBILIDADES

*A diferença entre as crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.*

**Clarice Cohn**

Início esta discussão na certeza de que as crianças não sabem menos ou mais que os adultos, apenas seus conhecimentos são resultados das diferentes experiências que passaram. Logo, as crianças não são sujeitos passivos das regras institucionais, mas manifestam suas insatisfações e resistem a elas, expressando por meio destas ações, sua identidade singular, que por sua vez, pode possibilitar que rompam o enquadramento a elas destinado pela ordem e relações sociais dominantes, e reivindiquem contextos diferenciados e criativos.

Como visto, na instituição de educação infantil há um conjunto de regras e normas que visam conduzir a ação dos sujeitos, tanto adultos quanto crianças, com vistas à organização da vida coletiva. A pesquisa empírica permitiu constatar que em dadas situações as crianças empregam estratégias diversas na intenção de não aderir a estas imposições. Nos registros que seguem, em todas as passagens, as crianças praticam ações distintas das impostas pelas professoras.

### 4.7.1 No refeitório

*A hora do almoço na instituição é realizada da seguinte maneira: uma professora permanece na sala, e outra desce ao refeitório, chamando aproximadamente sete crianças por vez dos dois grupos maiores (o grupo dos bebês é organizado de outra maneira). As crianças descem ao refeitório, servem-se no buffet e fazem sua refeição, podendo repetir. Conforme as crianças vão se alimentando, outras se juntam a elas. Quando terminam, retornam a sala, escovam os dentes e se preparam para a hora do sono. Neste dia, Lais não come toda a comida que serviu no seu segundo prato, e, ao observar isto, uma professora de outro grupo fala a ela que tem que comer tudo. Lais não responde, mas também não termina de comer, e despeja o alimento em uma vasilha para esta finalidade*

(Notas de campo – setembro de 2014 – 23º dia).

Figura 12: Momento de alimentação



Fonte: da autora.

Este evento suscita questões merecedoras de atenção. A primeira delas se refere à naturalização de certas regras institucionais, como no caso de comer tudo o que colocou no prato. Esta regra assume no contexto da educação infantil o papel de um ritual, que se transforma em normas e regras, as quais acabam sendo compreendidas como expressão da verdade e como interesse de todos.

A pesquisa de Lessa (2011), realizada também em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis indica pontos importantes sobre os momentos coletivos de alimentação que ocorrem no refeitório. A autora aponta que nas relações verticalizadas, estabelecidas cotidianamente no espaço do refeitório entre adultos e crianças, é possível diferenciar as regras e normas que conduzem este momento nos grupos que integram crianças bem pequenas (0 a 3 anos) e nos grupos de crianças de 4 e 5 anos de idade.

A pesquisadora revela que nos grupos que agregam crianças bem pequenas, a heteronomia é acentuada; a força de imposição da regra explicita-se em ordens imperativas e ações limitadas, com vistas a manter a disciplina e a coesão no grupo. Neste sentido, os agentes são heterônimos quando sua vontade se encontra no controle de outra pessoa. Já nos grupos de crianças de 4 a 5 anos de idade, foi observada uma transição da condição heterônoma para uma condição que tende a, paulatinamente, tornar-se mais autônoma.

Segundo a autora,



Em nosso estudo, pudemos observar que para os grupos de crianças maiores, a força da regra permanece em torno do funcionamento de um sistema alimentar *self service* durante as rotinas de almoço e janta. A conduta das crianças da pré-escola é assim regulada: primeiro, é preciso aguardar ser chamado por alguém da comissão do refeitório que vai buscar em sala; depois que se chega ao refeitório, permanece-se em fila até que chegue sua vez de dirigir-se ao *buffet*. Nele, a criança serve-se dos alimentos prescritos, estando acompanhada por uma professora da comissão responsável por cuidar deste momento em particular. Depois de se servir, escolhe onde deseja sentar. À mesa, as crianças devem realizar o dever maior que é comer de forma disciplinada e sem deixar sobrar alimentos. A regra maior e mais vigiada, no caso, o desperdício, é controlada pela progressiva autonomia que é concedida às crianças maiores, quando se lhes permite uma relativa liberdade de escolher a quantidade de alimentos que têm vontade de saborear. Neste sentido, a força da regra se impõe ainda mais quando se exige que a criança coma tudo o de que ela própria se serviu. Assim, cabe à própria criança cumprir com o dever de comer tudo aquilo que ela mesma escolheu (LESSA, 2011, p. 145).

Estas questões também foram constatadas a partir da observação dos momentos de alimentação coletiva no refeitório da instituição investigada, onde os adultos propõem a mesma forma de organização para este momento, elaboram as mesmas regras quanto ao desperdício de alimentos, e apresentam as mesmas possibilidades às crianças bem pequenas e àquelas de 4 e 5 anos de idade, oferecendo, certamente maior autonomia a este último grupo.

Entendo ser necessário indicar que a regra contra o desperdício permeia todo o momento da refeição, e de fato assume grande importância e coerência no contexto da educação infantil, pois visa o combate ao desperdício de alimentos, bem como busca incentivar e conferir autonomia às crianças no momento de suas refeições. Contudo, trata-se de uma regra institucional que pode gerar traumas às crianças quanto ao momento da alimentação, pois a regra de ‘comer tudo o que está no prato’ deve buscar que as crianças paulatinamente compreendam

o sentido do desperdício e trabalhem em seu combate e não que elas precisam necessariamente todos os dias comer o que está no prato, mesmo que já estejam satisfeitas.

Com isto busco apontar que a principal regra instituída para os momentos de alimentação das crianças, trata-se da quantidade que elas devem colocar em seus pratos, e assim comê-la em sua totalidade. Porém, as crianças, lançam mão de *ajustamentos secundários* para burlarem esta regra e comer apenas a quantidade que lhes satisfaz. Este fato me mobiliza a questionar a forma pela qual o combate ao desperdício de alimentos está sendo apresentado e trabalhado com as crianças na instituição de educação infantil. Será que instituir a regra de ‘comer tudo o que está no prato’, tal qual como está estabelecida é adequada para atingir finalidades sociais?

Articuladamente a esta regra, convém ressaltar que a partir do sistema *self servisse*, é apresentado às crianças possibilidades quanto a sua preferência alimentar. Contudo, este sistema somente é garantido para as crianças do Grupo 4/5, ficando os demais meninos e meninas de menor idade, privados desta possibilidade. Desta forma, cabe indicar que, apesar desta privação, observei posturas respeitadas e cuidadosas quanto ao oferecimento da refeição, onde as professoras apresentavam às crianças os legumes e carne que compunham o cardápio do dia, respeitando à negação delas frente a algumas opções.

Outro ponto de análise que o momento da alimentação suscita, refere-se a manifestação de resistência de Lais, que utilizou o silêncio para não acatar a ordem dada pela professora. A menina ao não terminar de comer, expressa sua insatisfação e consequente discordância a regra que se refere a comer tudo o que colocou no prato. Assim sendo, aproprio-me das considerações de Bezerra (2013), que, em sua pesquisa de mestrado também realizou observações no refeitório de uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, e revelou que as crianças lançam mão de *ajustamentos secundários* a fim de satisfazerem seus desejos.

Daniele consegue satisfazer seu desejo e interesse, usando de um *ajustamento secundário*, sentar ao meu lado, buscando como estratégia a minha aprovação: Mas a Mauricia deixou. As crianças sabem e conseguem atender a suas vontades, elas conhecem muito bem a forma de organização e uso permitido para esse espaço, mas o modificam ou o usam de modo próprio, criando o tempo todo

estratégias de ajustamentos secundários para transgredir a lógica adulta que impera nas creches, mostrando suas potencialidades e suas criatividades (BEZERRA, 2013, p. 132).

Ante o exposto, é possível evidenciar que pesquisas anteriores a esta se debruçaram na tarefa de problematizar o momento do refeitório, trazendo à tona, sobretudo, tensionamentos quanto aos ajustamentos das crianças frente a esta organização, evidenciando suas insatisfações, e também quanto à autonomia conferida a elas. Sendo assim, seria um descuido ignorar a urgente necessidade de repensar a sistematização dos momentos de alimentação das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Por se tratarem de vivências coletivas, o momento de encontro das crianças no refeitório merece ser organizado de forma a atender as necessidades das crianças de todos os grupos, na busca pela autonomia de todas elas, e não apenas dos meninos e meninas maiores de 3 anos de idade.

As mais diversas regras elaboradas a fim de regular o momento da alimentação das crianças já foram anunciadas e problematizadas pelas pesquisas de Lessa (2011) e Bezerra (2013). Sendo assim, ao retomá-las busquei argumentos que me auxiliem e fortaleçam minha posição de indicar o quão urgente se torna a reconfiguração da organização dos momentos de alimentação realizados nos refeitórios das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis. As pesquisas sugerem que as crianças há muito tempo fornecem pistas de como esta organização pode se dar no contexto educativo. Agora, cabe aos adultos que integram este espaço o esforço de repensar práticas e organizações que busquem atender e contemplar as necessidades de todos os sujeitos que vivem neste espaço.

Para reforçar indicação da necessidade de rever o momento de alimentação das crianças na instituição de educação infantil, apresento a seguir uma situação registrada no refeitório e protagonizada por Alcília, que, em companhia de uma profissional readaptada manteve seu ritmo de alimentação mesmo que o adulto solicitasse rapidez.

*Com exceção de Alcília, todas as crianças já haviam terminado sua refeição e se encontravam na sala referência. Contudo, a menina permanecia no refeitório, terminando seu almoço. Neste momento, uma profissional readaptada se aproxima dela e diz:*

*- Eu sei que tu comes devagarinho, mas tem que terminar pras meninas limparem aqui.*

*Alícia olha para a profissional, e não responde nada. Contudo, permanece sentada, alimentando-se no mesmo ritmo que estava antes desta intervenção*

(Notas de campo – maio de 2014 – 3º dia).

Esta breve passagem indica pontos importantes que subsidiam a análise sobre as formas pelas quais as crianças resistem as imposições dos adultos, e, sobretudo em relação às formas regulatórias presentes no contexto educativo. Alícia, ao receber uma ordem direta da profissional readaptada para finalizar sua refeição com rapidez, decide manter seu ritmo de alimentação, não acatando ao pedido do adulto. Com isto, é possível indicar que as crianças não enfrentam as imposições dos adultos somente através da resistência, utilizando para isto a linguagem oral, gestual ou corporal, mas também as enfrentam por meio do silêncio. Alícia, mesmo não argumentando oralmente sua discordância, evidencia sua condição de sujeito ativo e faz valer sua vontade quando se nega a cumprir o determinado pela profissional.

Diante disto, é possível identificar a não passividade das crianças frente às regras colocadas na instituição de educação infantil, visto que, em dados momentos e circunstâncias que são mobilizadas por distintos fatores, as crianças se negam a cumprir o determinado pelos adultos, resistindo a elas por meio de diferentes estratégias.

A profissional readaptada, no desejo de desocupar totalmente o espaço do refeitório, busca convencer Alícia a terminar sua refeição o mais depressa possível. E esta intenção encontra justificativas no tempo institucional e também nas regulações estabelecidas entre os sujeitos que ali vivem, visto que, a profissional readaptada busca organizar o espaço do refeitório para que as profissionais responsáveis pela limpeza entrem em ação. E para que esta maquinaria se efetue, as crianças precisam se alimentar no tempo pré-estabelecido pelos adultos.

Para Giddens (2002), muitas atividades que integram a vida dos sujeitos se tornam ‘rotinizadas’, onde, “decisões difíceis podem vir a ser tomadas, mas elas são manejadas por estratégias desenvolvidas para lidar com elas como parte das atividades correntes” (GIDDENS, 2002, p. 107).

Com base nas considerações do autor, convém observar que a decisão da profissional readaptada em apressar Alícia poderia ser conduzida de forma completamente diferente. Ou seja, não seria preciso

a menina se retirar do espaço do refeitório para que as profissionais da limpeza começassem seu trabalho. Outras possibilidades que respeitassem o seu tempo e direito de se alimentar com calma poderiam ser propostas à Alícia, sem que isto, prejudicasse a rotina da instituição, que, por fim, é regulada primordialmente pelo tempo do relógio. Como visto em Giddens (2002), decisões difíceis podem ser tomadas a partir do manejo de diferentes estratégias de ação. Contudo, o que foi observado nesta situação, trata-se de uma solução pouco criativa e nada respeitosa ao tempo de alimentação de Alícia.

As relações estabelecidas entre os adultos também são marcadas pelas formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil, pois, todos os que vivem naquele contexto exercem funções que estão articuladas, são dependentes e ao mesmo tempo subordinadas umas as outras. Ou seja, as profissionais responsáveis pela alimentação precisam prepara-la em determinado tempo, pois as professoras exigem pontualidade para que as crianças se alimentem até tal hora para que possam dormir, e assim a limpeza do refeitório comece e termine no prazo planejado. Caso ocorram imprevistos, os adultos temem pela desordem, pois ela acarretará impactos na organização da rotina do período vespertino, onde, inicia-se o mesmo processo. Ou seja, a regulação no contexto da educação infantil toma como principal aliado o tempo e ocorre de maneira hierárquica.

Deste modo, há formas de regulação entre os adultos da instituição de educação infantil, que trabalham na intenção de que tudo ocorra conforme o planejado. Contudo, é primordial compreender que a educação se constitui fundamentalmente como uma relação humana, envolvendo sujeitos de diferentes idades, gêneros, etnias, culturas, etc. E que, a partir disto, a ocorrência de imprevistos é sempre iminente e precisa ser contornada de modo respeitoso as temporalidades da infância e aos ritmos próprios das crianças.

Nesta direção, Batista (2008, p.54) anuncia que,

Nós, professores, ainda temos dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas de as crianças viverem e atuarem no mundo. Suas práticas, marcadas pelas expressões das múltiplas linguagens, da simultaneidade, provisoriidade e pelo imprevisível, sempre foram tratadas como problema, cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social. Nessa perspectiva, educar tem como objetivo frear a imaginação, a fantasia,

controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos. Talvez por isso os espaços e os tempos da educação infantil ainda revelem tanto a ordem, a estética, a previsibilidade, o controle da lógica adultocêntrica.

Parto do pressuposto de que o tempo se caracteriza como um dos aspectos motivadores da elaboração de regras e normas que visam cada vez mais regular o contexto da educação infantil, sendo a rotina institucional subordinada e gerida a partir dele. Entretanto, afirmo ser possível reescrever a temporalidade da educação infantil de forma que a rotina das crianças seja reinventada de modo a contemplar verdadeiramente seus ritmos próprios, visto que, a organização e sistematização do trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica deve seguir uma lógica de estruturação do espaço-tempo distinta da proposta para as demais etapas educativas.

Neste contexto, segundo Barbosa (2000, p.230), “as rotinas, como a encontrei nas observações, são formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil”.

As rotinas são dispositivos espaço-temporais. E podem - quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são nem *a priori*, nem são únicas sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas (BARBOSA, 2000, p. 232).

Problematizar questões acerca da rotina institucional na educação infantil não se trata de uma inovação ou de uma temática inédita no campo da produção do conhecimento. Contudo, compreendo que, apesar de pesquisas em nível de pós-graduação cada vez mais a evidenciarem, ela carece de maior atenção, visto que, problematizar as rotinas instituídas às crianças se trata de uma preocupação legítima com a institucionalização da pequena infância e com a efetivação dos direitos das crianças, sobretudo à participação.

#### 4.7.2 Na hora do sono

*Após o almoço, no início da hora do sono, as crianças se deitam aos poucos nos colchões. Neste momento, somente uma das professoras estava na sala. Algumas crianças conversam com seu colega que está deitado ao lado. Luiz Fernando, Davy e Víctor dormem poucos minutos após de deitarem. Isadora e Ana Carolinny, deitadas lado a lado, mexem nas mochilas penduradas na parede atrás de seus colchões. Bernardo e Thayellen derrubam um colchão apoiado atrás deles. Então, a professora chama a atenção das crianças, dizendo para arrumarem o colchão no seu devido lugar e “pararem com a bagunça”. Bernardo não atende ao pedido da professora e continua a brincadeira de derrubar o colchão, na companhia de Thayellen (Notas de campo – julho de 2014 – 19º dia).*

Figura 13: Hora do sono



Fonte: da autora.

Apesar da hora do sono se configurar como uma regra institucional a qual todas as crianças estão submetidas, cada par de professoras a organiza de um modo próprio. No Grupo 4/5, após o almoço as crianças são encaminhadas para o banheiro, onde devem escovar os dentes e se dirigirem posteriormente à sala referência. Este é o ritual diário das crianças que frequentam a instituição no período matutino. A hora do sono então integra parte fundamental da rotina institucional, sendo organizada na mesma hora em todos os grupos, mas contando com o tom particular de cada dupla de professoras.

As professoras organizam este momento de forma que as crianças aos poucos se acomodem nos colchões e se “preparam” para descansar. Entendo necessário frisar que as professoras do Grupo 4/5 buscam prover na sala referência um clima de aconchego e tranquilidade, por meio do oferecimento de cobertores e músicas às crianças.

O momento destinado ao sono e descanso é permeado também por brincadeiras e interações entre as crianças, como o relatado anteriormente. Este evento indica questões acerca da cumplicidade estabelecida entre as crianças durante a hora do sono, aonde elas utilizam a brincadeira para resistirem a regra de descansar ou dormir. Bem como afirma Arenhart (2012, p.241), “essa atitude aqui também é entendida como uma *ordem social* construída pelo e no grupo de pares, pela qual se torna mais possível a construção de espaços e experiências alternativas para a expressão de seus interesses como crianças”.

Sendo assim, a resistência apresentada pelas crianças quanto ao momento do sono pode ser compreendida como uma atitude coletiva, compartilhada e repleta de cumplicidade.

Interessante ainda é retomar o conceito de *ordem emergente das crianças* de Ferreira (2002) para considerar que as crianças utilizam a hora do sono para instituírem suas brincadeiras e desejos, utilizando para isto a materialidade disponível no momento, como no caso registrado, os colchões. A cumplicidade estabelecida entre Bernardo e Thayellen aponta para interesses em comum entre as duas crianças, pois ambos não desejavam descansar naquele momento, tampouco dormir, então lançam mão de *ajustamentos secundários* de resistência a esta regra. Os dois assumem neste cenário uma relação de cumplicidade, visto que, ao serem alertados pela professora para interromperem a brincadeira, nem Bernardo nem Thayellen o fazem.

Convém incorporar a este debate a pesquisa de doutorado de Buss-Simão (2012, p.176), que ao realizar uma investigação em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, teceu importantes análises sobre o momento do sono das crianças. Sobre isto, a autora indica que,

[...] ao analisar alguns elementos da organização espaço-temporal, pensada e legitimada pelos adultos, bem como a análise do momento do sono, é revelador de que, por um lado, as crianças vão se apropriando dessa *ordem institucional adulta* e a reproduzindo junto com seus pares. Por outro lado, é revelador também de que as crianças



fazem uso seletivo desses conhecimentos criando e incluindo elementos, qualitativamente diferentes, dando emergência, portanto, a uma *ordem instituinte das crianças*. É revelador também, de que por meio das relações sociais as crianças, bem como os adultos, vão produzindo significados sociais e culturais.

Portanto, fica evidente que a hora do sono, como já problematizado anteriormente, pode ser compreendida como um momento em que as crianças lançam mão de *ajustamentos secundários* juntamente com seus pares, os quais, por sua vez, tornam-se cúmplices. A hora do sono configura-se como um espaço na rotina institucional onde as crianças buscam outras possibilidades ao que lhes é imposto, fazendo uso do que está ao seu alcance.

#### 4.8 QUANDO AS PROFESSORAS FLEXIBILIZAM AS REGRAS

Para além das situações em que as regras são colocadas, acatadas ou não pelas crianças, exigidas ou não por elas ou pelos adultos, convém apresentar os registros em que as professoras flexibilizam as regras que são colocadas institucionalmente. Nesta direção, como indicativos para fomentar as análises, cabe questionar quais critérios as professoras lançam mão para flexibilizarem ou não estas regras? O que as mobiliza a agir desta forma?

*A professora caminha pela sala referência, aproximando-se das crianças que ainda não estavam dormindo. Carinhosamente encosta sua mão nas costas das crianças e as embala. Bernardo sai de seu colchão e começa a brincar com os brinquedos da casinha. A professora pede para ele guardá-los, pois naquele momento alguns amigos dele já estavam dormindo. Bernardo não guarda, continua brincando. Paralelamente a isto, Lais sai de seu colchão e vai para perto de Kamilly, que estava acordada. As duas meninas brincam e conversam em voz baixa. Neste momento, a professora pede que Lais volte para seu colchão, mas a menina permanece junto a Kamilly. Então, a professora pede novamente:*

*- Lais, não quer dormir, mas pelo menos fica deitadinha no teu colchão.*

*A menina permanece sentada no colchão de Kamilly, conversando e brincando com sua colega. A professora as observa, mas não fala mais nada*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 9º dia).*

Figura 14: Lais vai ao encontro de Kamilly



Fonte: da autora.

*A professora chama todas as crianças para comporem à roda. Ana Carolinny leva uma revista em suas mãos. Quando a menina se senta ao lado de seus colegas, algumas crianças se manifestam:*

*- Olha ali ela com a revista! (Yuri)*

*- É, e não pode trazer nada pra roda. (Gustavo)*

*A professora intervém, dizendo que Ana Carolinny trouxe a revista por um motivo especial: contar uma história aos amigos. Gustavo e Yuri não pareceram muito satisfeitos com a resposta da professora, contudo, não falaram nada*

*(Notas de campo – outubro de 2014 – 34º dia).*

Figura 15: Ana Carolinny com sua revista na roda



Fonte: da autora.

Em ambas as situações ocorre uma flexibilização das regras por parte das professoras. Na primeira passagem o adulto repreende algumas crianças que, no seu entendimento estavam infringindo as regras colocadas, mas, em seguida desiste de exigí-las. Da mesma forma, em ambos os casos, a voz do adulto assume uma posição de autoridade sobre as crianças, as quais, por sua vez elaboram deliberadamente estratégias de fuga as regras, com vistas a alcançar seus interesses. Estas estratégias elaboradas de forma particular são partilhadas com seus pares.

As professoras compreendem que as ordens precisam ser postas para organizar o tempo e espaço, estabelecendo com as crianças uma relação de poder, onde, por mais que flexibilizem as regras, como nos casos apresentados, ainda sejam detentoras de autoridade suficiente para ordenar o contrário. Simultaneamente, nas situações apresentadas, as crianças manifestam uma lógica diferente da dos adultos, situação em que, mesmo não os enfrentando diretamente, conseguem imprimir sua alteridade, com um jeito de pensar e de agir distinto do adulto e da ordem institucional.

Para além desta questão, as passagens indicam que as regras tornam-se frágeis por se mostrarem pouco claras para as crianças, visto que, as professoras mudam de ideia a todo o momento e sem apresentar justificativas para tais ações. Como por exemplo, na hora do sono é exigido que as crianças deitem cada uma em seu colchão, não sendo permitido a sua partilha. Esta regra, colocada pelos adultos e conhecida pelas crianças acaba sofrendo alterações no momento em que a professora aceita que Lais compartilhe o colchão com Kamilly. A mesma ocorrência fica evidente no segundo evento, onde a professora

permite que Ana Carolinny se sente na roda com uma revista em mãos, fato que, é entendido como uma infração.

Eventos semelhantes a estes foram por Buss-Simão (2013) observados na hora do sono, onde, enquanto as professoras ocupavam-se da higiene de algumas crianças, outras aproveitavam esta ausência para pular e brincar nos colchões. Segundo a autora, as professoras cientes disto, lançavam mão por alguns instantes de *ajustamentos secundários*.

As crianças, com o conhecimento de que nesse momento os dois adultos estão “ausentes” e envolvidos com a higiene das demais crianças no banheiro que fica ao lado da sala, por meio de **ajustamentos secundários**, compõem diversos e diferentes usos para os colchões preparados para a hora do sono. A partir desses **ajustamentos secundários** as crianças criam formas estratégicas de se afastar, nem que por alguns minutos, da conduta exigida para esse momento pela **ordem institucional adulta**. Por outro lado, também os adultos estão cientes dessas ações das crianças e se mostram não totalmente inflexíveis ou irredutíveis, mas colaboram, por alguns instantes, com esse **ajustamento secundário** fazendo “vista grossa” para continuarem sua função com a higiene das demais crianças, como indica Goffman (1961), permitindo e legitimando, em parte, um **ajustamento secundário** (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 160, grifos da autora).

A concessão dada pela professora no segundo evento suscitou a insatisfação de Yuri e Gustavo, que, conhecendo as regras sobre o momento da roda, sentiram-se interrogados com esta ação, ou até mesmo injustiçados, visto que os meninos não estavam sob posse de nenhum material ou brinquedo. É notório que, apesar das regras não estarem visualmente explícitas ou descritas, elas são convencionadas. Elas estão, portanto, cristalizadas no imaginário do coletivo da instituição, mobilizando em algumas crianças o sentimento de desconforto quando seus pares a infringem e as professoras permitem.

É possível indicar que, aos moldes da configuração da Modernidade que atualmente cria problemas que não consegue solucionar (SANTOS, 2002), os adultos que integram a instituição de educação infantil elaboram regras que muitas vezes não conseguem

sustentar ou explicitar de forma clara e coerente às crianças, contrariando assim o que eles próprios elaboraram. Diante disto, não pretendo tecer críticas à flexibilização das professoras quanto às regras institucionais, pois reconheço a importância destas concessões para as relações estabelecidas entre crianças e adultos. Contudo, estas “brechas” precisam ser devidamente explicadas às crianças e negociadas com elas. Se há regras que transpassam todo o cotidiano da instituição há a necessidade de haver concessões, e isto se mostrou muito presente durante minha inserção em campo. Concessões estas que caminham de mãos dadas com uma preocupação das professoras quanto à rigidez das próprias regras institucionais, como pela comodidade em abrir brechas quando lhes é conveniente.



## **CAPÍTULO 5: COMO AS CRIANÇAS VIVEM AS REGRAS NO GRUPO 4/5**

Até o presente momento, foram apresentadas e problematizadas regras e normas que organizam a vida coletiva de todos os sujeitos que vivem na instituição de educação infantil investigada. Neste capítulo, pretendo me deter nas análises de como as crianças do Grupo 4/5 percebem, operam e resistem às regras especificamente determinadas para elas.

Com vistas a atingir tal objetivo, trarei a tona temas que serão divididos em subcategorias. A primeira delas busca descrever e analisar o que aqui será intitulado como ‘combinados do cartaz’, que podem ser explicados como um conjunto de regras postas para organizar o cotidiano de crianças e professoras que compõem o Grupo 4/5. Em decorrência destes combinados, proponho discutir como e quando as crianças e professoras os frisam durante a rotina institucional e quais as implicações destas ações.

Posteriormente, debruço-me no debate sobre o processo de inserção das crianças novatas nas regras do Grupo 4/5, tomando como exemplo, a inclusão de um menino que já frequentava a instituição há três anos, mas que em 2014 passou a frequentar o Grupo 4/5.

Neste capítulo também me proponho a analisar, à luz dos eventos protagonizados pelas crianças e professoras, atividades que serão denominadas como ‘livres’ e ‘dirigidas’. Busco compreender o significado que as atividades ‘dirigidas’ assumem nas práticas pedagógicas e consequentemente na educação das crianças pequenas. Já as atividades ‘livres’ serão problematizadas a partir de sua compreensão como brincadeiras, desenhos e conversas que ocupam a rotina das crianças do Grupo 4/5.

Por fim, serão abordadas questões referentes a presença das mídias eletrônicas no contexto da educação infantil, a partir da compreensão que elas expressam considerável representatividade na educação das crianças pequenas, e podem ser vistas como estratégias utilizadas pelos meninos e meninas que compõem o Grupo 4/5 para burlarem as regras.

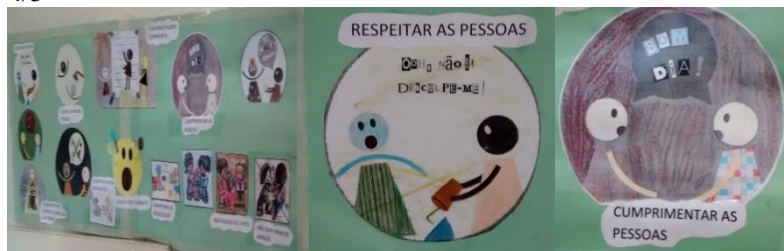
### **5.1 COMBINADOS DO GRUPO 4/5 OU COMBINADOS DO CARTAZ**

Logo no primeiro dia de inserção em campo, um cartaz anexado à parede da sala referência do Grupo 4/5, despertou a minha atenção e

interesse de compreender melhor os motivos que o justificam, bem como as formas pelas quais as crianças e professoras do grupo operam com o que é indicado nele. Nesta ocasião, perguntei à Kamilly sobre o que se tratava aquele cartaz, e a menina prontamente respondeu: “São os nossos combinados da turma” (Notas de campo – maio de 2014 – 1º dia). Deste momento em diante, ative-me na busca por compreender a forma como as crianças e professoras operam com aquelas regras descritas no cartaz.

As propostas descritas no cartaz se referem basicamente a regras de convivência do grupo. Nele constam as seguintes orientações: respeitar as pessoas; colocar no prato somente a comida que vai comer; cuidar da higiene pessoal; compartilhar os brinquedos; cuidar do meio ambiente; organizar os brinquedos; cumprimentar as pessoas; não rasgar os livros e não empurrar os amigos.

Figura 16, Figura 17 e Figura 18: Cartaz de combinados do Grupo 4/5



Fonte: da autora.

Com vistas a contribuir para este debate, entendo ser necessário trazer à tona a definição do dicionário Michaelis quanto aos sinônimos do substantivo *combinado*, os quais por ele são descritos como: ajustado, acordado, concertado. Desta forma, a palavra *combinado* assume o significado de um acordo consensual feito entre dois ou mais sujeitos.

O início da inserção em campo se deu em maio de 2014, momento em que o ano letivo já havia iniciado, e desta forma, o cartaz com os combinados do Grupo 4/5 já estavam postos na sala referência. Deste modo, não tive a oportunidade de observar como ocorreu o seu processo de criação, tampouco se houve a participação efetiva das crianças em sua elaboração.



Os combinados do cartaz englobam um conjunto de regras de convívio coletivo entre as crianças, como não empurrar os colegas e guardar os brinquedos na sala referência. Contudo, elas se tratam substancialmente de regras morais, estabelecidas com o intuito de apresentar às crianças normas padronizadas em nossa sociedade, como por exemplo, respeitar e cumprimentar as pessoas. No cartaz também é posta a regra institucional de colocar no prato somente a comida que for comer, reforçando a regra da instituição que trata do mesmo aspecto.

Figura 19: Colocar no prato somente a Comida que for comer



Fonte: da autora.

Neste meandro, buscar compreender em que medida os combinados do cartaz direcionam as práticas pedagógicas, ou de que forma eles regulam a vida das crianças do Grupo 4/5, implica o resgate dos pressupostos da Pedagogia tradicional que se caracteriza por acentuar o ensino no qual as crianças são educadas para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa (LUCKESI, 2012).

Na Pedagogia tradicional, a atuação das instituições educativas consiste na preparação intelectual e moral das crianças e/ou alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso das instituições é com a cultura, com as normas e os valores instituídos, ficando os problemas sociais aos cuidados da sociedade. O caminho cultural em direção ao saber intelectual é o mesmo para todos, desde que se esforcem para atingir tal fim (LUCKESI, 2012).

Deste modo, é possível indicar que ainda hoje, mesmo após constantes críticas tecidas aos pressupostos educativos que subsidiam a Pedagogia tradicional, muitas instituições, na figura dos sujeitos que ali atuam, inferem práticas pedagógicas respaldadas por estes pressupostos, onde a formação moral assume grande importância. A preocupação com a educação moral das crianças do Grupo 4/5 pode ser observada por meio dos combinados do cartaz, que trazem em seu âmbito regras como respeitar e cumprimentar as pessoas, que se tratam de regras morais preocupadas com uma forma ideal de conduta das crianças.

Com estas indicações não pretendo sugerir que a educação das crianças não deve tomar como objeto de preocupação a regra do cartaz que remete ao respeito pelos sujeitos, tampouco que esta questão não precisa ser abordada nas práticas pedagógicas. Mas, pretendo problematizar a significativa preocupação conferida à formação moral das crianças que as professoras estão inferindo por meio da elaboração de regras que são materializadas nos combinados do cartaz.

Como já apresentado, realizei um levantamento da produção científica em todo período de publicação de trabalhos no Grupo de Trabalho 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), Grupo de Trabalho 20 (Psicologia da Educação) da ANPED, e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com ele busquei localizar pesquisas que trazem para o debate questões referentes à moral, à disciplina, à assimilação de regras e à normas e limites da educação das crianças no âmbito da educação infantil.

Os dados gerados pelas pesquisas revelam fundamentalmente uma preocupação com a formação moral das crianças, que é viabilizada nas práticas pedagógicas, as quais por sua vez, encontram subsídios nos pressupostos da abordagem de Jean Piaget. Deste modo, faz-se necessário resgatar a compreensão do autor sobre as regras sociais e a formação do juízo moral nas crianças, visto que, segundo ele, “sem dúvida, encontramos, mesmo antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade” (PIAGET, 1994, p. 296).

É possível perceber que para Piaget (1994), mesmo quando as crianças se encontram na fase moral da anomia, ou seja, quando elas ainda não compreendem as regras sociais, todos os elementos necessários para a formação de sua moral estão dados. Há nessa perspectiva a preocupação com a racionalidade humana, a qual pode ser entendida nesse contexto como um elemento central na passagem de um estágio da moral para o outro, ou seja, a passagem da anomia para a heteronomia e desta para a autonomia encontra subsídios na racionalidade humana.

De acordo com Santos (2001), a Modernidade investe na racionalidade humana como força propulsora das soluções para todos os problemas da humanidade, encontrando na ciência o seu maior instrumento de poder. E como tal, a ciência está presa no que o autor aponta como regulação.

Atualmente as forças emancipatórias estão sendo sufocadas pela regulação, que é estabelecida no sentido de manter a ordem através da supressão do caos. A ordem almejada pelos pressupostos modernos pode ser evidenciada em práticas pedagógicas influenciadas pelos princípios da Pedagogia tradicional, que inferem para os sujeitos a ideia de que serão recompensados pelo seu esforço individual e que desta forma a instauração da ordem se faz de primordial importância para que este movimento ocorra. E o cartaz de combinados do Grupo 4/5 anexado à sala referência pode ser compreendido como a materialização do desejo da instauração de uma ordem preocupada com a formação moral das crianças.

Nesta direção, Piaget (1994, p.38) indica que, “desde que um ritual é imposto a uma criança pelos adultos, ou desde que, um ritual resulte da colaboração de duas crianças, adquire, para a consciência do indivíduo, um caráter novo que, precisamente, é aquele da regra”. Ou seja, para Piaget (1994), as regras são assim concebidas pelas crianças pelo fato de serem rituais definidos pelos adultos. É possível perceber que, no início as regras se constituem nas crianças pela coação social e, ao passo que os meninos e meninas de pouca idade são capazes de lidar com as regras em cooperação com outros sujeitos é que, de fato, entendem a razão de ser das regras, alcançando autonomia moral.

As contribuições de Piaget (1994) indicam que as crianças se ajustam as regras postas pelos adultos num primeiro momento por força da coação social, e posteriormente em cooperação com outros sujeitos, alcançando assim a autonomia moral. Estes dois processos constituem o que para o autor se trata das duas morais da criança. Desta maneira, torna-se evidente que os combinados do cartaz do Grupo 4/5 buscam primeiramente ajustar e conformar às crianças as regras de convívio coletivo, para depois, progressivamente conferir a elas autonomia para realizar ações como servir seu prato na hora da refeição, ou cuidar de sua higiene pessoal.

Assim sendo, os combinados do cartaz se constituem como um conjunto de regras que almejam tanto a conformação e ajuste das crianças às regras morais postas socialmente, como respeitar e cumprimentar as pessoas, quanto apresenta indicativos que buscam conferir autonomia às crianças do Grupo 4/5. Nesse contexto, cabe

questionar em que medida esses combinados contribuem para a educação das crianças pequenas a partir de sua compreensão como um processo de humanização. As professoras se propõem a analisar a relevância do estabelecimento destes combinados para as crianças do Grupo 4/5? A construção deste conjunto de regras e a sua fixação na parede da sala referência é mediado por um processo reflexivo e crítico sobre as práticas pedagógicas?

Na busca por responder estas inquietações, considero que os pressupostos da Pedagogia Nova podem trazer indicativos importantes sobre a origem da elaboração destes combinados. Ao partir da compreensão da existência de uma natureza iminentemente boa das crianças, as vertentes educativas que se pautam nos princípios da Pedagogia Nova, como Montessori, Decroly e Freinet, compreendem que as instituições educativas assumem a função de proteger as crianças das mazelas da sociedade, devendo zelar pela manutenção de sua natureza boa. Deste modo, as instituições de educação infantil respaldadas por estes pressupostos devem proteger as crianças dos males da sociedade e conduzi-las pelo caminho dos bons hábitos, valores e costumes.

Para Suchodolski (1978, p.87-88), no âmago das intenções da Pedagogia Nova havia uma grande preocupação em,

[...] desenvolver a curiosidade e o espírito crítico da criança, a fim de eliminar, mais tarde, da vida intelectual dos adultos o tédio e o dogmatismo; devia-se cultivar os sentimentos de sinceridade e de coragem para libertar a sociedade futura da hipocrisia e da servidão; cumpria também desenvolver as tendências criadoras para que, mais tarde, o trabalho e a atividade dos adultos alcancem carácter individual e criador; o desenvolvimento das tendências construtivas devia desvanecer os instintos agressivos origem das guerras; os sentimentos de benevolência e de tolerância, à medida que se expandiam, deviam fazer desaparecer o fanatismo das relações entre os homens. [...] opunha-se à ideia de que a educação fosse utilizada de modo a servir a Igreja, o Estado e a Pátria. Reclamava uma educação destinada à própria criança. Esta educação, ao servir a criança, serviria precisamente um futuro social renovado e melhor.

Deste modo, torna-se possível inferir que a proposta da Pedagogia Nova contempla uma preocupação com a formação das crianças como futuras cidadãs dignas, solidárias e tolerantes, ou seja, as crianças são vistas como depositárias de um futuro próspero. Nota-se também a intenção de desvincular a educação das crianças ao ensino confessional, sobretudo católico, o qual era a perspectiva predominante até meados do século XVII.

Vários foram as influências dos pressupostos da Pedagogia Nova para a educação no Brasil, sobretudo tendo como porta voz os pioneiros do Manifesto da Escola Nova, representados especialmente pelas figuras de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. É no contexto das reformas dos anos 1920, que os pioneiros pretendiam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa, posteriormente aglutinados em torno do ideal da escola nova no ensino primário (FARIA FILHO; VIDAL, 2003).

Segundo Anísio Teixeira, a educação brasileira precisava reconhecer a impossibilidade de a escola permanecer ministrando o velho programa tradicionalista, visto que a renovação educacional deve atender essencialmente às exigências do desenvolvimento das crianças. Este parece ser a maior finalidade do movimento escolanovista (CUNHA, 1995).

A fim de tecer algumas considerações acerca das áreas que influenciaram o pensamento dos escolanovistas, Cunha (1995) considera que embora a Psicologia tenha se constituído como uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar. A Psicologia “fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo” (CUNHA, 1995, p. 41). Contudo, o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são considerados os fins em si mesmo do Movimento da Escola Nova, mas instrumentos para a construção de um projeto de sociedade.

Segundo Charlot (1986), a Pedagogia Nova, da mesma forma que a tradicional, desconsidera a condição social das crianças. A Pedagogia Nova, aquela propagada em o Emílio de Rousseau e difundida por Montessori, Decroly, Freinet, etc., tornou-se um movimento internacional que no fim do século XIX e início do século XX propõe uma ruptura com a Pedagogia tradicional, estruturada pelo pensamento católico dos séculos XVI e XVII. Mas ela não constitui uma ruptura social, pois pouco modifica a contribuição da educação, em especial da

escola, para a reprodução da divisão do trabalho e das desigualdades sociais.

A dupla formada pela Pedagogia tradicional *versus* Pedagogia nova permanece viva nos discursos pedagógicos atuais, visto que os dois polos da relação permanecem intelectualmente presentes. Algumas instituições educativas de caráter privado são organizadas com base nas premissas de uma Pedagogia tradicional, oferecida às crianças das classes médias e altas. Já no outro polo se encontram professoras da educação infantil que continuam compreendendo as crianças como símbolos da criatividade nos moldes da Pedagogia nova (CHARLOT, 1986).

Cabe destacar que os combinados do cartaz encontram respaldos nos pressupostos da Pedagogia tradicional e também na Pedagogia nova, visto que apresentam regras que visam ajustar e conformar as crianças às regras morais impostas pela sociedade, mas também almejam com isto formar futuros cidadãos preocupados com a manutenção e perpetuação da atual ordem social. As regras apresentadas no cartaz dizem respeito a questões de ordem moral quando buscam exigir que as crianças cumprimentem e respeitem as pessoas. Mas, articuladamente a esta intenção, estas regras morais buscam inferir no pensamento das crianças a necessidade da apreensão de tais regras para que elas se tornem adultos comprometidos com os princípios e valores morais da sociedade.

Convém aproximar a este debate a urgência de buscar apreender como as crianças do Grupo 4/5 operam com as regras postas especificamente para elas, na intenção de também compreender como as professoras se posicionam frente aos combinados do cartaz e exigem o cumprimento das crianças. Sendo assim, evidenciar a opinião das crianças acerca da realidade em que estão inseridas, é algo bastante delicado e exige clareza sobre metodologias de pesquisa com crianças, bem como suas respectivas abordagens. Frente a isto, Kramer (1996) considera que as ações de ver e ouvir são essenciais no processo de pesquisa com crianças. Ver no sentido de enxergar atentamente as ações e gestos das crianças, e ouvir no sentido de desenvolver uma escuta sensível, procurar entender o que as crianças estão dizendo. Sendo assim, a relação entre esses dois movimentos conduz o trabalho de campo nas pesquisas com crianças.

Na intenção de ver e ouvir o que as crianças fazem e dizem, durante a inserção em campo, sobretudo nas primeiras aproximações com o Grupo 4/5, busquei apreender a rotina instituída e suas determinações, entendendo que esta ação, além de permitir uma maior

apropriação do contexto por parte do pesquisador, aproxima-o das crianças, que por sua vez, sentem-se mais entusiasmadas para falarem sobre sua realidade.

Os próximos dois subtítulos contemplam subcategorias definidas a partir das indicações dos dados empíricos. Na categoria *Como as crianças vivem as regras no Grupo 4/5*, os dados foram agrupados à medida que foram surgindo repetidas vezes durante o período de pesquisa. Deste modo, houve a necessidade de dividi-los em duas situações ou subcategorias: *Quando as crianças frizam os combinados* e *Quando as professoras frizam os combinados*.

## 5.2 QUANDO AS CRIANÇAS FRISAM OS COMBINADOS

Os dados analisados na categoria *Formas regulatórias da instituição de educação infantil* indicam a recorrência de cobranças realizadas pelas crianças quanto ao cumprimento das regras institucionais de seus pares e professoras. De forma semelhante, na categoria *Como as crianças vivem as regras no Grupo 4/5*, os registros que seguem apontam as formas com que as crianças e professoras operam com os combinados do cartaz, destacando-os em determinadas situações.

Neste momento convém lembrar que um dos subtítulos da categoria *Formas regulatórias da instituição de educação infantil*, foi designado a analisar *Quando as crianças cobram das professoras o cumprimento das regras*, indicando que as crianças realizam tais cobranças muitas vezes em benefício próprio. Apesar de este subtítulo apresentar semelhanças quanto a cobrança do cumprimento das regras, anuncio distinções de ordem semântica quanto as palavras *frisar* e *cobrar*, pois na categoria anterior, que se debruçou na análise das regras institucionais, as crianças cobravam o cumprimento das regras de seus pares e também de suas professoras. Diferentemente dos registros que seguem, onde os meninos e meninas do Grupo 4/5 frizam os combinados, não implicando uma cobrança quanto aos mesmos.

*Na hora do sono, enquanto a professora acaricia as costas de Gustavo e Davy, Isadora conversa com Yuri, que está deitado no colchão ao lado do seu. Iago conversa com Luiz Fernando e Alícia brinca com Ana Carolinny. Ao observar a situação, a professora pede que as crianças se acalmem para descansar. Isadora começa então*

*uma brincadeira com Yuri, momento em que a professora diz para a menina mudar de lugar, pois estava muito “tagarela”. Então, Isadora se dirige a um colchão ao lado da professora, e ali permanece deitada. Em seguida a professora diz às crianças de forma geral:*

*- Mas será que todo mundo esqueceu como tem que se comportar na hora do sono aqui na sala? Tá todo mundo conversando e fazendo bagunça.*

*Imediatamente, Pedro responde:*

*- É, aqui não pode morder, não pode bater. Aqui a gente tem regra pra tudo!*

*Isadora complementa:*

*- Não pode beliscar, brigar com o amigo, não pode nada.*

*Thayellen colabora no diálogo, falando em tom melancólico:*

*- Tem que fazer silêncio...*

*Yuri:*

*- Prof, e lá no parque a Lais nem respeitou o fulano (professor de educação física)!*

*Pedro responde:*

*- É, tem que respeitar, ela sabe disso.*

*A professora encerra a conversa das crianças dizendo que naquele momento precisam fazer silêncio para descansar, pois não era hora de conversa*

*(Notas de campo – agosto de 2014 – 23º dia).*

Figura 20: Conversa sobre as regras



Fonte: da autora.



Seria incorrer num erro afirmar categoricamente o modo como os combinados do cartaz foram construídos e fixados na parede da sala referência do Grupo 4/5, pois este processo não foi por mim acompanhado. Contudo, a ausência desta informação não me impossibilita de levantar a hipótese da participação periférica das crianças na elaboração dos combinados do cartaz, pois, apesar dos meninos e meninas conhecerem suas regras, manifestam resistências a elas. Assim sendo, faço esta consideração respaldada pelos eventos que presenciei durante a inserção em campo, momentos em que as crianças relembrou as regras do Grupo 4/5, e indicaram, em algumas situações, tímidas insatisfações a elas.

A professora, ao falar *“Mas será que todo mundo esqueceu como tem que se comportar na hora do sono aqui na sala? Tá todo mundo conversando e fazendo bagunça”*, chama a atenção das crianças para descumprimentos das regras estabelecidas para a hora do sono, as quais se tratam, sobretudo de silêncio e permanência nos colchões. Vale destacar que esta chamada somente se tornou necessária pelas ações que as crianças estavam realizando naquele momento, as quais eram visivelmente contrárias as regras estabelecidas para a hora do sono. Deste modo, questiono se houve a participação efetiva das crianças na construção das regras do grupo. Será que as crianças não proporião regras e combinados diferentes dos que estão postos no cartaz?

Ao observar mais atentamente a estrutura dos combinados do cartaz, pude perceber que ele é composto por desenhos impressos padronizados e digitalizados, tornando possível visualizar a participação das crianças em sua pintura. Isto me leva a questionar se a participação das crianças na construção das regras do Grupo 4/5 não se restringe a esta ação? Ora, se as regras da instituição visam, em sua origem, a organização da vida coletiva, por que as crianças, que representam numericamente a maioria neste contexto, não podem contribuir de forma efetiva para a sua elaboração? Caso a contribuição das crianças tenha se dado apenas na construção material dos desenhos que ilustram o cartaz, é negado a elas o seu direito de participação a decisões sobre aspectos que influenciam a sua vida.

Agostinho (2010, p.77) fortalece este debate ao defender que,

A construção de uma educação com base nos valores da democracia tem em vista a construção também da justiça social e a contraposição a modos opressores de governar, para que a pré-escola, assim como a creche e a escola se

constituam lugares de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos os envolvidos é um dos meios para que a ideia anunciada se instaure.

Nesse sentido, é necessário fazer um apelo para que a participação das crianças, que já foi reconhecida legalmente desde a Convenção dos Direitos da Criança e vem sendo reafirmada pelos estudos sociais da infância e outras mais perspectivas, seja expressa e viabilizada também nas práticas pedagógicas efetivadas nas instituições de educação infantil. Negar às crianças o direito de participação representa um retrocesso quanto as conquistas legais e científicas/acadêmicas que caminham num esforço para sua consolidação.

Neste meandro, Fernandes (2007) em sua pesquisa de doutorado procurou compreender os significados que o direito à participação assume para as crianças, buscando olhar a partir de suas lentes para discutir sobre a importância e os significados que os meninos e meninas atribuem ao seu direito à participação. Num primeiro momento foram analisadas as marcas que o cotidiano inscreve nas crianças quando estes são organizados de acordo com a perspectiva dos adultos, e posteriormente, as possibilidades de ação e intervenção das crianças em sua realidade educativa.

A pesquisa de Fernandes (2007, p. 394) revela que:

O discurso “politicamente correcto” da importância da participação infantil é encarado pelos próprios destinatários (as crianças), de uma forma crítica, identificando mesmo obstáculos, essencialmente, de natureza cultural, para o real exercício deste direito.

Deste modo, é identificada a partir das falas das crianças, uma desvalorização das competências de participação delas no seu mundo social e a acentuação da sua imensa dependência relativamente à tutela adulta. Estas continuam sendo limitações para a emergência e consolidação de uma imagem da criança participativa no seu mundo social e cultural (FERNANDES, 2007).

As problematizações aqui levantadas referentes à participação das crianças podem ser articuladas ao processo de construção dos combinados do cartaz, que aqui se limita a hipóteses, pois, como dito anteriormente, este momento não foi por mim presenciado. Contudo, a

situação apresentada fomenta discussões sobre o pleno conhecimento das crianças acerca dos combinados do cartaz e a iminente necessidade de frisá-los, mas também, em certa medida de compreendê-los e resumi-los, como fica evidente na fala de Pedro: “*Aqui a gente tem regra pra tudo!*”.

Sendo assim, torna-se pertinente trazer as contribuições de Santos (2002), que afirma que atualmente vivemos num período de transição paradigmática, e a configuração do que está por vir só pode ser obtida neste momento por via especulativa, a qual por sua vez, é fundada nos sinais de fragilidade que o paradigma atual emite, como por exemplo, a ciência como instrumento insuficiente para solucionar os problemas que ela própria causou. Concordando com essa ideia, tomo emprestadas as contribuições de Silva Filho; Cerisara e Rocha (2007, p.21), ao considerarem que,

Não obstante este quadro de *semi cegueira*, segundo Santos (2000) típico dos momentos de transição, nos arriscamos a apresentar indicações no sentido de criar um novo mapa de práticas emancipatórias, quais seriam principalmente centradas na exploração das representações inacabadas da Modernidade, aquelas representações mais abertas que resistiram à lógica da racionalidade cognitivo-instrumental colonizada pelo princípio do Mercado: o princípio da *comunidade* e a racionalidade *estético-expressiva* (Boaventura Santos, op.cit., p.74 e seguintes). No âmbito da organização comunitária explorar as dimensões da solidariedade e da participação; no âmbito da racionalidade estético expressiva, explorar os conceitos de prazer, autoria e artefactualidade discursiva. Todo este esforço na direção de procurar transitar do “conhecimento regulação” para o “conhecimento emancipação”.

Segundo Santos (2002), a tensão entre regulação e emancipação social entrou em longo processo de desgaste, caracterizado pela transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias. Nesse sentido, contemporaneamente, com a força da regulação, o paradigma da Modernidade entra em crise, e somente continua dominante em virtude da inércia histórica.

Santos (2002) ainda indica que a transição paradigmática implica em lutas paradigmáticas com vistas a acelerar este processo, as quais precisam ser travadas em curto prazo e mobilizadas pelas gerações. Sendo assim, é possível indicar, ainda que timidamente, que as crianças, a partir do pleno conhecimento e reconhecimento dos combinados do cartaz, manifestam insatisfação quanto às formas regulatórias postas para elas no contexto educativo. O fato dos meninos e meninas frisarem estes combinados não significa sua aceitação ou concordância a eles, mas, pode indicar o seu conhecimento e consequente insatisfação quanto às formas regulatórias as quais estão submetidos diariamente.

A fala de Pedro: “*Aqui a gente tem regra pra tudo*” marcou de uma forma tão significativa a minha passagem pela instituição de educação infantil que conquistou o título desta pesquisa. E este excerto é merecedor de atenção, pois reflete a concepção do menino sobre o contexto educativo no qual está inserido e demonstra o quanto este espaço está conformado à lógica da Modernidade.

Atualmente o que não faltam são motivos que causem inconformismo frente aos princípios postos pela Modernidade. Ideais como liberdade, igualdade e fraternidade caem por terra no momento em que se realiza uma análise da situação global, que apresenta um cenário de guerra, fome e miséria. Santos (2002) entende que é a partir deste inconformismo que a crítica à Modernidade deve ser feita, utilizando para isto fundamentos teóricos consistentes, visto que, “a luta por objectivos emancipatórios é intrínseca à teoria crítica” (SANTOS, 2002, p.25).

Por teoria crítica o autor compreende toda perspectiva que não reduz a realidade ao que existe, considerando-a como um campo de possibilidades. Trata-se de uma teoria pautada no inconformismo e desconforto sentido pelos sujeitos que vivem suas vidas imersos em processos regulatórios que suprimem toda e qualquer possibilidade de emancipação (SANTOS, 2002).

Os combinados do cartaz apresentam aspectos que podem ser interpretados como instrumentos de regulação, por apresentar regras pautadas no ponto de vista dos adultos, possivelmente das professoras do Grupo 4/5, não contemplando as opiniões das crianças. Em nenhum dos combinados é possível observar a manifestação ou reivindicação das crianças, visto que, elas próprias ao frisá-las expressam certo desagrado: “*Não pode beliscar, brigar com o amigo, não pode nada*”.

Santos (2002), afirma que o momento de transição paradigmática vivido no cenário atual, sofre com o esgotamento das energias emancipatórias da Modernidade.

Assim, cabe indicar que os combinados do cartaz, apesar de ali estarem postos com vistas a organizar a vida coletiva, configuram-se como um instrumento de regulação, que, aos moldes da Modernidade, suprimem manifestações emancipatórias de busca por outras possibilidades.

E para que a luta por um novo paradigma se efetive, é necessário realizar outras propostas, conceber as crianças de maneira distinta da que comumente é aceita, contrariando a concepção de falta, ausência e incompletude. É preciso buscar outros caminhos que levem a emancipação, que superem a regulação pautada na racionalidade. Ou seja, faz-se urgente buscar superar práticas nas quais os adultos são os únicos a deter o poder, pois como são vistos como sujeitos racionais, lhes é concedido o direito de regular a vida das crianças lançando mão de instrumentos como os combinados do cartaz.

### 5.3 QUANDO AS PROFESSORAS FRISAM OS COMBINADOS

*Em alguns momentos da manhã, a professora recorda as crianças sobre os “combinados da turma”, colocando essa lembrança de forma carinhosa e sem alterar seu tom de voz.*

*(Notas de campo – maio de 2014 – 2º dia).*

O tempo de permanência na instituição de educação infantil permitiu-me observar certa recorrência de eventos em que as professoras anunciaram claramente os combinados do Grupo 4/5, na tentativa de relembrá-los para as crianças. Torna-se possível considerar que os combinados do cartaz estão ali colocados pelos adultos com vistas a também facilitar a ação docente, sendo frisados sempre que necessário ou apenas na intenção de relembrar às crianças de sua existência.

As professoras ao frisarem os combinados do Grupo 4/5 buscam fortalecer sua autoridade frente às crianças, relembrando-os de forma que fique implícito que os combinados foram elaborados pelo grupo, ou seja, através de uma parceria entre crianças e professoras. Contudo, como foi possível evidenciar nos registros anteriores, os combinados do cartaz apresentam combinados *para* e não *do* Grupo 4/5. Esta diferenciação, para além de sua semântica, assume grande importância para este debate, visto que representa uma imposição de regras de forma hierárquica *para* as crianças e não se trata de uma construção realizada *com* elas.

As práticas pedagógicas efetivadas no âmbito da educação infantil são geralmente organizadas pelos adultos e realizadas e vividas diariamente pelas crianças. Arendt (2002), ao falar sobre a crise na educação, enfatiza a concepção de que o mundo que recebe as crianças é antigo e construído previamente a chegada das crianças nele. Portanto, é possível perceber que as instituições de educação infantil se tratam de instituições construídas pelos adultos onde as práticas ali efetivadas tem perpetuado através dos tempos uma forma de organização hierárquica, onde a autoridade é garantida pelo acúmulo de conhecimentos. Neste contexto, a autoridade é dada aos adultos por direito e via conhecimento, e desta forma eles se tornam responsáveis pelas decisões dentro deste contexto.

Em concordância a isto, Charlot (1986) indica que os adultos exercem sobre as crianças uma autoridade constante, que é por eles visto como algo natural. Desta forma as crianças estão submetidas a seus pais, que inferem a elas uma vigilância diária que deseja supervisionar suas relações com os demais membros da sociedade. Mas, as crianças dependem também dos professores, aos quais é delegado uma autoridade e poder inabaláveis, os quais são predicados importantes para exercerem sua profissão. Em síntese, “toda a sociedade adulta se arroga o direito de dar ordens à criança” (CHARLOT, 1986, p. 170). Portanto, segundo o autor, a dependência das crianças aos adultos é socialmente construída, onde os sujeitos de maior idade consideram o respeito e a obediência virtudes essenciais da infância.

Este modo de conceber as relações intergeracionais desconsidera as possibilidades de reconfiguração das instituições a partir das sugestões apresentadas pelas crianças. Para que a instituição de educação infantil seja legitimada como um espaço de experiências compartilhadas e de interações, é necessário realizar mudanças nas práticas pedagógicas que garantam efetivos espaços de participação às crianças. E estas modificações podem iniciar com uma análise sobre a necessidade da existência dos combinados do cartaz como um instrumento de regulação das ações das crianças.

Nesta direção, o estudo realizado por Castro (2010) revela que as professoras temem pela perda da autoridade em relação às crianças caso abram espaços para sua participação. Neste mesmo estudo Castro (2010) aponta que no período iluminista a autoridade era assegurada pelo teor divino. Já na Modernidade a autoridade passa a justificar-se pelo saber, e que atualmente vivemos uma nova crise da autoridade, visto que em diversas instâncias (da tecnologia e do consumo, por exemplo) as crianças e jovens dominam conhecimentos cujos adultos ainda buscam

aperfeiçoar-se. Permeadas por essa crise de ideias sobre autoridade, as professoras por vezes podem negar a participação das crianças para garantir seu próprio status social.

Convém trazer para o debate as contribuições de Charlot (1986), que afirma que a educação transmite modelos sociais vigentes na Modernidade por meio da autoridade dos adultos, e que neste meandro tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova concebem a infância como um período humano por excelência da disponibilidade e da formação para a vida adulta, ou seja, a idade na qual o homem é eminentemente educável. “A pedagogia tradicional e a pedagogia nova elaboram representações da infância fundadas, as duas, nos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade” (CHARLOT, 1986, p. 177).

Apesar do consenso quanto à concepção de corrupção das crianças, a pedagogia tradicional concebe a natureza infantil de modo oposto a pedagogia nova, entendendo-a como uma inclinação para o mal, cabendo a educação cercear estes impulsos naturais. Deste modo, “em tal ótica, a educação se esforçará, antes de tudo, para disciplinar a criança e inculcar-lhe regras” (CHARLOT, 1986, p. 178).

Nesta direção,

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, coloca os alunos em fileiras e atribui tanta importância à aprendizagem de regras, inclusive as ortográficas e gramaticais. É porque ela se apoia em uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança como originalmente corrupta (CHARLOT, 1986, p. 178).

As concepções de negatividade e corrupção das crianças fundam, na Pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção na sua educação: as crianças devem ser submetidas à vigilância constante, cabendo aos adultos mostrar-lhes tudo. A educação das crianças supõe a autoridade dos adultos e a transmissão de modelos, onde tanto na pedagogia tradicional quanto na pedagogia nova as crianças devem obedecer aos adultos e adotar os modelos que eles lhes propõem (CHARLOT, 1986).

Deste modo, é possível indicar que na Pedagogia tradicional a relação estabelecida entre crianças e adultos coloca os sujeitos de menor idade numa condição que os compreende a partir de uma natureza

corrompida, e os adultos numa posição de detentores da verdade. A partir disto, pretendo indicar que algumas ações das professoras do Grupo 4/5 frente aos combinados do cartaz podem ser entendidas como fruto de uma tradição pedagógica que compreende a educação como um modo de formatar as crianças aos modelos sociais vigentes, inferindo a elas normas de conduta pautadas em concepções duais de bem/mal, certo/errado, etc.

Neste meandro, as relações de poder entre crianças e adultos estão impressas subjetivamente no cartaz, visto que seus combinados revelam a forma de compreensão dos adultos quanto à educação das crianças na intenção de inferir a elas normas de conduta adequadas a nossa sociedade ocidental capitalista.

O traço distintivo do poder é que alguns homens possam mais ou menos integralmente determinar a conduta de outros homens – ainda que não de maneira exaustiva ou coercitiva. O governo dos homens pelos homens – formem eles grupos modestos ou importantes, que se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre a outra, ou de uma burocracia sobre uma população – supõe uma determinada forma de racionalidade (FOUCAULT, 1996, p. 64-65).

Sendo assim, o exercício do poder se estabelece porque sujeitos, comunidades, instituições se encontram em relações assimétricas, com posições diferenciadas de poder. As crianças e também os adultos estão submersos numa intrincada teia de relações de poder, as quais são, por sua vez, pautadas pela lógica da racionalidade moderna.

Com vistas a contribuir para este debate, trago as indicações de minha pesquisa em nível de especialização, que buscou por meio de um levantamento da produção, apontar o que as pesquisas realizadas no período de 2009 a 2013 revelavam sobre as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância. Foram analisadas pesquisas de cunho teórico e empírico que estão publicadas em quatro Grupos de Trabalho da ANPED e em doze revistas científicas da área, as quais indicam que,

O ponto que ganhou maior destaque nas falas das crianças refere-se à imposição de regras pela instituição educativa por meio dos adultos, onde



elas precisam subverter esta ordem para realizar atividades que desejam. Os trabalhos mostram que as crianças burlam as regras impostas pelos adultos, atribuindo outros significados elaborados por elas próprias para suas atividades (MAFRA, 2014, p. 79).

Isto posto, fica evidente que as pesquisas que se propõem a investigar *com* as crianças sobre as formas regulatórias presentes no contexto educativo, revelam uma imposição de regras de maneira hierárquica, cabendo as crianças encontrar distintas maneiras de subversão a elas.

Os combinados do cartaz estão sendo aqui entendidos como um conjunto de regras de natureza moral que visam inculcar nas crianças concepções sobre o certo/errado, bem/mal, etc. Deste modo, torna-se possível considerar que há práticas pedagógicas motivadas por intenções quanto a formação moral das crianças, e que estes discursos encontram alicerces em concepções referentes à imposição de limites à educação das crianças. Ou seja, as professoras visam uma formação moral e enrustem essa intencionalidade em discursos que buscam impor limites às crianças, exigindo para tal fim o cumprimento dos combinados do grupo.

*A pedido das professoras, as crianças começam a guardar os brinquedos para irem ao parque. Neste momento, todas cooperam de alguma forma para que a sala fique organizada. Antes de saírem, Lais coloca a mão na cintura, aponta para um canto da sala e fala para uma das professoras:*

*- Aquilo lá não tá em ordem! Tá meio bagunçado ainda.*

*O adulto responde:*

*- Então vai lá arrumar pra gente ir pro parque.*

*Lais:*

*- Não fui eu quem bagunçou lá não.*

*Professora:*

*- Mas deixar a sala bem arrumadinha é o nosso combinado, lembra?*

*Lais não responde, mas vai até a boneca que estava no chão e a coloca na estante*

*(Notas de campo – maio de 2014 – 1º dia).*

Etimologicamente a palavra combinado implica a ideia de comum acordo entre duas ou mais pessoas. Entretanto, é possível perceber que os combinados do cartaz do Grupo 4/5 se configuram como um conjunto de regras elaboradas pelos adultos e dirigidas às crianças. Se a responsabilidade pelo cumprimento dos combinados fosse de fato compartilhada por todos os sujeitos que ali vivem, por que a professora pediu para Lais recolher a boneca que estava no chão? Por que ela mesma não o fez?

Esta situação aponta para um fato ainda não debatido, que diz respeito à cooperação entre as crianças na organização da sala referência, momento que sempre antecede a ida ao parque. Desta maneira, as crianças lançam mão de *ajustamentos primários* ao cumprirem o combinado do cartaz referente a organização dos brinquedos, com vistas a conseguir a tão desejada ida ao parque.

Torna-se evidente que as professoras frisam o combinado supracitado em prol de seu conforto, e as crianças o legitimam na intenção de irem ao parque o mais rapidamente possível. Nesse contexto, Dubet (1994, p.37) indica que,

[...] o indivíduo encontra o princípio da sua ação, não fora de si mesmo, nos constrangimentos da tradição e do controlo onipresente, mas nas regras sociais que ele tomou suas ao interioriza-las, ao percebê-las como obra propriamente sua.

Para Dubet (1994) as experiências sociais são resultados do agrupamento de três lógicas de ação chamadas de *integração*, *estratégia* e *subjetivação*. O processo de *integração* faz com que as regras sociais sejam tomadas pelos sujeitos como suas, como produto de suas vontades e desejos, onde suas ações são motivadas pela sua pertença social. Nesse sentido, as crianças passam por um processo de *interiorização* dos combinados do cartaz tomando as regras ali colocadas como objeto de suas próprias vontades.

Sendo assim, parto do reconhecimento que as regras são essenciais para a convivência em sociedade, assumindo grande importância para a sua estabilidade. Contudo, não há como afirmar de modo unânime que as crianças gostam ou não das regras colocadas no Grupo 4/5, mas, é possível inferir que elas as apreciam se assim for conveniente. O mesmo ocorre com os adultos, ou seja, se uma regra é conveniente a eles, há uma apreciação, caso contrário, não. E neste caso houve tanto a conveniência quanto a comodidade para os adultos da

elaboração do combinado sobre a organização da sala referência, pois ele assim colocado faz com que as crianças se encarreguem da organização da sala, eximindo as professoras desta tarefa.

Soma-se a isto o fato que na Modernidade é inferida uma ideia de completude dos adultos, colocando as crianças numa condição de incompletude e inacabamento, competindo aos adultos educa-las e fazê-las aprender a viver em sociedade. Esta concepção ajuda a se compreender os possíveis motivos que levaram a professora a não juntar a boneca do chão, incumbindo esta tarefa à Lais.

Para além da conveniência intrínseca a este combinado, há também uma preocupação das professoras em estabelecer uma relação de inteligibilidade hierárquica para a situação supracitada. Santos (2002) contribui para esta afirmação ao apresentar o que considera como as lógicas de ação da Modernidade. Para este debate será trazida, sobretudo a razão metonímica, a qual entende que no contexto moderno as partes somente podem ser explicadas a partir de sua relação com o todo, ou seja, as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre crianças e adultos do Grupo 4/5 só podem ser explicadas a partir de sua relação com os demais grupos que integram a instituição de educação infantil.

Com isto, Santos (2002) sugere que uma das principais consequências geradas por esta lógica se refere à ideia de que não existe nada fora da totalidade que mereça ser inteligível, sendo a razão metonímica capaz de considerar que o Norte não é inteligível fora da sua relação com o Sul, o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o científico ou a mulher sem o homem. E isto traz implicações negativas para o contexto da educação infantil, sobretudo para as relações estabelecidas no contexto educativo, pois “a Modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria” (SANTOS, 2002, p. 243).

Esta relação de inteligibilidade pode ser percebida na postura da professora ao dizer para Lais recolher a boneca do chão, onde o adulto impõe uma condição de subalternidade à menina e legitima a existência de princípios da razão metonímica que, a partir da consideração que há espaços, sujeitos e princípios que merecem legitimidade, coloca ao outro polo da relação uma condição de dependência. Ou seja, na lógica da Modernidade, as ações das crianças somente serão legítimas em relação e concordância com as ações dos adultos.

Frente à atitude de Lais, a professora poderia optar pelo caminho da cooperação, dizendo à menina que mesmo que não tenha sido ela a

responsável pela desordem daquele espaço, é importante que haja um trabalho de colaboração entre as crianças. A preocupação com a organização da sala referência deve ser coletiva (incluindo as professoras) e não individual, onde cada criança guarda somente os objetos que manuseou, pois esta concepção reforça a ideia de individualidade inferida na Modernidade. Desde muito pequenas às crianças são colocadas regras de ordem individual, onde elas precisam se preocupar apenas consigo mesmas ou com aquilo que fizeram. É necessário utilizar os combinados do Grupo 4/5 na intenção de apresentar formas de cooperação às crianças, fugindo da lógica moderna do individualismo.

Eventos como estes levam a considerar que os combinados do cartaz são elaborados *para* as crianças e não *com* elas. Entendo que o grupo é composto não somente pelas crianças, mas também pelas professoras, e que deste modo os combinados precisam se dirigir a elas na mesma proporção. A regra de organizar os brinquedos necessita então ser tomada como uma responsabilidade compartilhada entre crianças e adultos, pois desta forma os combinados serão compreendidos como uma construção que visa de fato organizar a vida coletiva e não regular as ações das crianças.

As professoras ao frisarem os combinados do cartaz não apresentam às crianças o significado de tais regras. Aos meninos e meninas do Grupo 4/5 não são descritas as motivações que justificam a elaboração dos combinados do cartaz. É fato que as crianças os conhecem e reconhecem na fala das professoras, contudo, pouco lhes é apresentado sobre o significado que a construção de regras assume na organização da vida coletiva.

*Todas as crianças estão reunidas na roda. Nesse momento, Alícia, que está sentada um pouco mais afastadas demais crianças, discretamente se levanta e vai para baixo das mesas da sala referência. Ao observar Alícia, Thayellen e Lais fazem o mesmo. Levanto-me da roda e me aproximo das meninas em baixo da mesa, quando Alícia olha para mim, sorri e diz baixinho:*

*- Xiiii.*

*A professora se aproxima delas e diz:*

*- Ah, mas e os nossos combinados? Vamos sentar na roda junto com os amigos.*

*Imediatamente Lais e Thayellen saem debaixo da mesa e sentam-se na roda com as demais crianças, mas Alícia permanece onde estava (Notas de campo – junho de 2014 – 11º dia).*

Figura 21: Alícia, Thayellen e Lais embaixo das mesas.



Fonte: da autora.

Como visto na exposição dos combinados do cartaz, não há nenhuma regra sobre a obrigatoriedade de participação de todas as crianças no momento chamado pelas professoras e crianças de roda. Este momento compõe a rotina do Grupo 4/5 e na prática exige a presença de todas as crianças. Mas, o mesmo não é válido para as professoras, que em diversas ocasiões destinam o tempo reservado a ela para realizarem o seu intervalo<sup>14</sup>. Assim, pergunto: cabe às professoras exigir a presença de Alícia, Thayellen e Lais no momento da roda não sendo esta uma regra do Grupo 4/5? Esta indagação leva a entender que, para além da materialização de combinados na forma de cartaz, há regras que são instituídas nas práticas, mas que não estão descritas no cartaz.

Sobre isto, convém aproximar ao debate as considerações de Barbosa (2000), que, ao discutir sobre a configuração das rotinas presentes na educação infantil, indica que uma ideia frequentemente relacionada a elas é a sequência temporal, evidenciando-as como “ações ou os pensamentos - mecânicos ou irrefletidos - realizados todos os dias da mesma maneira, um uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar” (BARBOSA, 2000, p. 48).

<sup>14</sup> Diariamente, é garantido às professoras 15 minutos de cada período de trabalho para realizarem um intervalo, que pode ser destinado à alimentação, higiene ou descanso.

Nesse contexto, Barbosa (2000, p.52) evidenciou que a rotina é vista como a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano da instituição de educação infantil. Observou também que nela está implícita uma noção de espaço e de tempo:

De espaço, na medida em que trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida - como são os caminhos, as rotas; e de tempo, por tratar-se de uma seqüência que ocorre com determinada frequência temporal.

Os estudos de Barbosa (2000) apontaram também para o fato de que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Deste modo, a rotina está intimamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições e nem sempre deixa espaço para a reflexão.

Nesta direção, convém indicar que o momento da roda compõe fundamentalmente a rotina do Grupo 4/5, sendo instituído diariamente no período matutino e vespertino. Nestes momentos, é exigida a presença de todas as crianças, e lhes é apresentada a organização do dia, são reservados momentos para a leitura de algum livro, ou para a apresentação das crianças sobre algum tema específico que integra o planejamento das professoras.

As professoras pedem que durante a roda as crianças sentem-se lado a lado com “perninha de índio”, ou seja, com as pernas dobradas e cruzadas. A primeira organização deste momento permite que as crianças sentem-se no lugar e ao lado da companhia que lhes agrada. Contudo, no instante em que as professoras observam alguma conversa ou brincadeira entre as crianças, exigem que elas troquem imediatamente de lugar, buscando com isto afastar os pares que eventualmente causam tumulto no momento da roda, como observado na passagem a seguir:

*Todas as crianças sentam-se na roda, enquanto a professora avisa que o combinado agora é ouvir, e começa a falar sobre a localização das casas das crianças. Sentado na roda, Jeferson fala em voz alta, na intenção de pedir a vez para falar. Neste momento a professora se dirige ao menino:*

*- Jeferson, gritar não funciona aqui. Levantar a mão funciona, porque se todo mundo falar ao mesmo tempo ninguém se entende.*

*A professora explica às crianças que amanhã acontecerá um passeio e pede que elas permaneçam em silêncio para que ela possa falar um pouco sobre isso. Ana Carolinny e Lara se deitam na roda e a professora diz:*

*- Vamos combinar de encolher as pernas, se não, não cabe todo mundo.*

*As meninas fazem isto, mas logo em seguida Ana Carolinny se deita novamente. Enquanto a professora fala, Davy e Iago conversam entre si e Jeferson se senta no meio da roda. A professora começa a apresentar um livro e pede que as crianças cheguem mais perto dela. Chama a atenção de Ana Carolinny e Lara.*

*- Vocês duas não param na roda!*

*Simultaneamente, Jeferson se aproxima de Davy e belisca o nariz do colega. No mesmo instante, a professora chama a atenção de Jefferson, de forma séria:*

*- Davy, você pediu pro Jeferson te beliscar?*

*Davy responde:*

*- Não.*

*A professora continua:*

*- Então por que você fez isso Jefferson? Que coisa!*

*Em seguida, fala para todas as crianças:*

*- Quem não se comportar eu vou tirar da roda.*

*Aline, pode escrever quem eu vou tirar tá?!*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 13º dia).*

O momento da roda integra a rotina diária das crianças e é proposto pelas professoras do Grupo 4/5. Assim sendo, torna-se necessário trazer novamente as contribuições de Barbosa (2000, p. 53) que ao problematizar as rotinas instituídas no contexto da educação infantil, sugere que,

Ainda pode ser apontado como característica das rotinas o fato de elas conterem a idéia de repetição, de algo que faz resistência ao novo, e que recua frente à idéia de transformar. E também que as rotinas são feitas a partir de uma sequência

de atos ou conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador.

Deste modo, o momento da roda que integra a rotina dos sujeitos que compõem o Grupo 4/5 pode ser visto como uma forma regulatória do contexto da educação infantil, proposta pelos adultos de forma hierárquica que ao não oferecer alternativas às crianças, pode ser visto como um evento cristalizado no contexto educativo, não ocorrendo uma reflexão sobre a necessidade de sua recorrência diária na vida das crianças. Durante minha passagem na instituição de educação infantil, não presenciei nenhum dia em que o momento da roda fosse apresentado às crianças como uma opção, mas sempre como uma exigência, sendo a ausência de algum menino ou menina uma infração aos combinados do grupo.

*A professora pede para as crianças guardarem os brinquedos para formarem a roda. As crianças aos poucos guardam os brinquedos nos devidos lugares e sentam-se no tapete. Contudo, Alícia continua fazendo sua atividade de recorte na mesa. As demais crianças formam a roda e ela permanece na mesa. Então, uma das professoras começa a conversar com as demais crianças, enquanto o outro adulto se aproxima de Alícia e pede que ela guarde aquele material e se junte às demais crianças na roda*  
(Notas de campo – junho de 2014 – 4º dia).

Figura 22: Formação da roda.



Fonte: da autora.



Warschauer (1993) apresenta o momento da roda como um espaço privilegiado para a troca de experiências e conhecimentos, de desenvolvimento da capacidade de argumentação de negociação de sentidos, competência fundamental na sociedade contemporânea. Segundo a autora a rotina envolve a disciplina, a sistematização e a organização, e é por meio do seu uso que o tempo e o espaço estruturam-se para as crianças. No entanto é necessário que a rotina seja flexível, para não tornar-se mecânica e sem sentido para as crianças (WARSCHAUER *apud* BARBOSA, 2000).

Entendo que o momento da roda no contexto da educação infantil precisa assumir a dimensão de um espaço democrático em que crianças e adultos compartilhem experiências, saberes, opiniões e sentimentos. Este momento ao adotar um caráter diário e repetitivo perde a essência de um espaço destinado às interações e a troca de experiências e assume a configuração de um instrumento de regulação das ações e opiniões das crianças, pois em muitos casos não permite nem a escolha delas quanto ao lugar que desejam sentar. A iniciativa de organizar o momento da roda deve envolver todos os sujeitos do Grupo 4/5, fugindo do formato atual, onde as professoras chamam todas as crianças para a roda, e instituem a elas a pauta da conversa e os encaminhamentos do dia.

A persistente cultura de desrespeito da criança activa e participativa, a que continuamos a assistir, assume, por vezes, contornos dúbios, através da encenação de falsos ambientes de participação infantil, onde a voz das crianças, por vezes, até pode ser ouvida mas não escutada, onde os discursos revelam palavras adultas através da fala das crianças, etc. (FERNANDES, 2007, p.394).

A esse respeito, torna-se urgente apontar que os momentos da roda sejam problematizados à luz do direito de participação das crianças a decisões que envolvem suas vidas. É necessário que haja a análise sobre a necessidade de sua ocorrência de forma diária e por repetidas vezes. Organizar a roda e chamar as crianças para ela não garante que os meninos e meninas do Grupo 4/5 participem das decisões diárias, tampouco que sugiram modificações a rotina instituída.

Através dos registros aqui apresentados é possível perceber que as crianças resistem a estes momentos, lançando mão de *ajustamentos*

*secundários*. Os momentos de roda precisam ser entendidos como espaços para o encontro, para a troca de experiências e escuta entre professoras e crianças, de modo a não exigir a presença de todos. A partir do momento em que as professoras colocam esta exigência como uma regra do grupo – apesar de não estar descrita nos combinados do cartaz – nega-se às crianças o seu direito a participação e o momento da roda assume um caráter regulatório.

#### 5.4 ATIVIDADES DIRIGIDAS COMO EIXO NORTEADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Rocha (1999), o projeto sócio-cultural moderno ao inaugurar a educação das crianças em contextos extra familiares, agrega à infância um caráter mais institucional, onde os contextos educativos passam a justificar sua atenção com base em princípios científicos voltados para o enquadramento e o controle social. As transformações da definição social da infância que ocorreram - e ainda ocorrem - na Modernidade, impulsionaram o surgimento de instituições para atender as crianças pequenas, acarretando com isto uma racionalização de atividades para as crianças, o que para Chamboredon & Prevot (1986), constitui-se como o movimento de institucionalização da infância.

Com vistas a contribuir para este debate, trago as indicações de Gaitán (2006), ao afirmar que, como consequência moderna, as crianças são separadas de sua família e inseridas em um processo de formação como sujeito, de modo a ocorrer o processo que, pela autora, também é denominado como institucionalização da infância.

La institucionalización extrafamiliar, que responde a la necesidad social de controlar y garantizar el progreso fundamentado en la razón, a la vez que independiza relativamente a los niños de la familia y promueve una mayor igualdad entre niños, les introduce en los procesos de control burocrático propio de las sociedades de masas donde aumentan sus oportunidades de elección, si bien en número antes que en variedad (GAITÁN, 2006, p.36).

A autora acredita que a institucionalização precoce que as crianças experimentam no contexto atual, e que possui como fundamentos a organização sistemática, a burocratização, a planificação do tempo, etc, acaba encurtando o período da infância.

Chamboredon & Prevot (1986) indicam que para se perceber as transformações e as consequências da institucionalização do ensino pré-escolar, é necessário tomar como hipótese a transformação das funções conferidas à educação durante os anos que precedem à entrada na escola primária<sup>15</sup>, que atualmente tendem a se tornar uma etapa de um processo de socialização, de preparação escolar e de desenvolvimento intelectual.

No contexto brasileiro, convém ressaltar que a educação infantil, etapa educativa que antecede o período escolar, foi assumindo distintos contornos a partir do delineamento de políticas públicas para a área, que contribuem para a construção de sua identidade. Dentre os grandes marcos legais que compõem o leque de conquistas para a área, posso citar a Constituição Federal de 1988 em que a educação infantil passa a ser um dever do Estado e direito das crianças de 0 a 5 anos de idade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), onde é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas.

A LDB 9.394/96 em suas seções II e III anuncia as finalidades e os princípios atribuídos a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, evidenciando com isto, as peculiaridades de cada etapa educativa, posto que,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (BRASIL, 1996, p.15).

Fica assim evidente que, nas atuais políticas públicas, as creches e pré-escolas assumem um caráter institucional e educacional distinto daquele proposto para as escolas do ensino fundamental. Deste modo, os documentos supracitados constituem um conjunto de garantias que contribuem tanto para o fortalecimento político-educativo da educação infantil, quanto para a busca da consolidação de uma identidade da área.

---

<sup>15</sup> Ensino fundamental, no caso do Brasil.

Contudo, o cenário atual ainda é composto por divergências e discussões no que tange a definição de especificidades da Educação Infantil, como indicado por Nunes (2006, p.02),

A identidade da Educação Infantil ora tende para a escolarização/preparação para o Ensino Fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade.

Portanto, apesar do crescente reconhecimento do caráter educativo da educação infantil, estatuto conferido pela própria legislação, ainda há litígios relacionados à função social da primeira etapa da educação básica, cuja arbitrariedade se dá pela evocação ora de sua função assistencial, ora por meio de inflexões em prol de sua “escolarização” (CAMPOS, 2011).

De acordo com Mello (2007), o que não raramente se observa nas instituições de educação infantil é um adiantamento de alguns conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, assim como suas rotinas e organização. Deste modo, para a autora, há uma escolarização precoce acontecendo na educação infantil, o que sugere um encurtamento do tempo da primeira infância.

Sarmiento (2005) considera que atualmente a organização e sistematização do trabalho pedagógico na educação infantil assumem formas diversas e variadas. Porém, a configuração das instituições de educação infantil como organizações de tipo escolar tem-se constituído como o modelo francamente hegemônico. E por organização do tipo escolar, o autor compreende:

O sistema de ação concreta que coloca face a face pelo menos um adulto e um grupo de crianças, realizando, num espaço-tempo determinado e subordinado a regras de coperança e a rotinas mais ou menos estruturadas, atividades educativas sistemáticas, planejadas e avaliadas (SARMENTO, 2005, p. 65).

Os registros que seguem apresentam momentos vividos pelas crianças e professoras do Grupo 4/5, onde aos sujeitos de menor idade foram propostas atividades as quais serão denominadas nesta pesquisa

como *atividades dirigidas*, por se tratarem de momentos em que os adultos direcionam propostas pedagógicas elaboradas para as crianças desde a escolha das ferramentas que elas irão utilizar, até o que desejam como produto final.

A aproximação ao contexto educativo indicou que estas *atividades dirigidas* são denominadas tanto pelas crianças quanto pelas professoras como *atividades*. Nesse meandro, considero que propostas como as que serão apresentadas a seguir, podem ser compreendidas como um esforço de se assemelharem as atividades postas às crianças do ensino fundamental, por serem permeadas por regras e orientações de trabalho.

*Quando cheguei à instituição, todas as crianças estavam na sala referência sentadas nas mesas a espera de algo que não consegui perceber de imediato. Aproximo-me de uma mesa onde estão sentados Iago, Ana Carolina, Winnie e Isadora. Lara sai de outra mesa e mostra seu caderno com um gato desenhado para Winnie, que diz:*

*- Olha Lara, tá ficando boa a tua atividade. Dá até pra ver que é um gatinho. Só falta o olho e a boca.*

*Ao dizer isto, Winnie pega o caderno das mãos da colega e completa o desenho de Lara.*

*Ao observar a situação, uma das professoras fala para Lara.*

*- Lara, querida, táis fazendo desenho no teu caderno? Mas a prof disse que essa era a atividade de hoje?*

*Lara não responde, pega seu caderno e retorna a sua mesa.*

*A professora faz um último anúncio antes de distribuir os cadernos as demais crianças:*

*- Óh... fiquem sentadinhos, se não vão cair da cadeira*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 14º dia).*

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular desta primeira etapa da educação básica, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Contudo, o que se percebe nas práticas pedagógicas efetivadas no interior da instituição de educação infantil, sobretudo no Grupo 4/5, são as *atividades dirigidas*

postas como o eixo que orienta todas as propostas intencionais para as crianças.

Portanto, ressalto a necessidade de trazer para o debate a problematização acerca do destaque que estas *atividades dirigidas* assumem na rotina das crianças do Grupo 4/5, o que elas constroem para a sua educação, e se elas caminham na direção da regulação ou emancipação. Cabe esclarecer, que as *atividades dirigidas* são aqui compreendidas como aquelas em que são propostas às crianças atividades ditas “pedagógicas”, tais como: recortar e colar letras e imagens no caderno; pintar a bandeira do Brasil no dia em que se comemora sua independência; ouvir histórias e reproduzi-las por meio de desenhos, etc.

Para fortalecer este debate, trago as contribuições da pesquisa de doutorado de Guimarães (2008), que pôs em destaque o que definiu como “trabalhinho”, os quais estão presentes nas práticas realizadas com os bebês de uma instituição de educação infantil do município do Rio de Janeiro.

No cotidiano da instituição, há momentos definidos como “hora do trabalhinho”, quando as crianças recebem folhas de papel previamente marcadas com seus nomes e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado a ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança (GUIMARÃES, 2008, p.172).

A autora indica que nestes “trabalhinhos” o que se valoriza é o esforço individual dos bebês. E nesse sentido, articula as observações do cotidiano educativo com o que Foucault (2007), compreende ser a estrutura das sociedades disciplinares modernas, que produzem uma individualidade celular que se materializa na repartição espacial, na atenção de um em um. Estes aspectos foram apreendidos por Guimarães (2008) a partir das experiências efetivadas com os bebês, quando as professoras realizavam os “trabalhinhos” individualmente, “dirigindo o olhar, a mão, e a atenção das crianças, dando contorno aos gestos no sentido da eficiência dos traços, das colagens, do movimento da mão no papel” (GUIMARÃES, 2008, p.173).

No Grupo 4/5, as situações observadas não se distanciam do anunciado pela pesquisa de Guimarães (2008), onde pude observar,

durante o período de inserção em campo, que as crianças do Grupo 4/5 realizavam *atividades dirigidas* todas ao mesmo tempo, individualmente e de modo que as professoras orientavam o que almejavam como produto final, direcionando as ações das crianças do início ao fim.

Frente a isto, apresentar breves considerações da pesquisa de Guimarães (2008) tornou-se verdadeiramente importante para se perceber que propostas intituladas como “trabalhinhos” ou como *atividades dirigidas*, assumem a mesma configuração e são providas de regras. Tais propostas perpassam as fronteiras entre os estados brasileiros mesmo após a construção de uma política pública de abrangência nacional como as DCNEI, que visam orientar as propostas pedagógicas para as creches e pré-escolas de todos os Estados do Brasil.

Para contribuir com esta problematização, apresento uma passagem em que a professora exige que Ana Carolinny cumpra uma regra colocada para as *atividades dirigidas*.

*A professora chama as crianças para comporem a roda e explica que todas devem desenhar em seu caderno o que fizeram no final de semana. Dito isto, em seguida as crianças se sentam nas mesas para fazer o desenho pedido. A professora reafirma que é para as crianças desenharem o que marcou no final de semana, e não “qualquer coisa”.*

*Em uma das mesas, durante a proposta, Ana Carolinny conversa com Isadora:*

*- Vou desenhar você dando beijinho na boca dele (apontando para Gustavo).*

*Ana Carolinny começa a pintar o desenho com canetinha. Observando isto, a professora intervém:*

*- Ana, nós combinamos que nessa atividade vamos usar só lápis! E ainda por cima tais pintando com a canetinha!*

*A menina argumenta:*

*- Mas o desenho é grande!*

*A professora diz novamente para Ana desenhar com lápis.*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 12º dia).*

Figura 23: Ana Carolinny desenhando de canetinha



Fonte: da autora.

Atividades dirigidas em que são propostas produções de desenhos são recorrentes na rotina das crianças do Grupo 4/5. Neste contexto, Sarmiento (2005, p. 71) considera que contemporaneamente a instituição de educação infantil se configura como o principal *lócus* de interação das crianças, onde,

Ao mesmo tempo, adquirem hábitos de vida em comum, constroem competências comunicacionais e internacionais, são induzidas ao cumprimento de rituais e cerimônias (nos momentos de chegadas, nas idas ao refeitório, no guardar dos brinquedos e objetos pedagógicos), reconhecem e interpretam códigos de conduta e de referência, manipulam objetos e lidam com situações e problemas especificamente escolares. Nisso tudo, a sua condição de ser humano vai-se constituindo também em torno da sua identidade estatutária como aluno.

Isto implica dizer que as práticas efetivadas na instituição de educação infantil quando se configuram como *atividades dirigidas*, são permeadas por regras que estipulam como as crianças devem realizar suas produções artísticas, impondo a elas um estatuto de aluno. E no debate sobre a institucionalização da infância, Chamboredon & Prevot (1986) consideram que há múltiplas condições que justificam a descoberta da primeira infância como objeto pedagógico. Dentre elas o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos, visto que



a Psicologia contribui para o processo de tomada da educação das crianças como objeto pedagógico ao atribuir importância a este período para a constituição da personalidade e para a formação da inteligência das crianças.

A ‘invenção’ de atividades e conteúdos pedagógicos para a primeira infância é um movimento sem limite definido, tanto no tempo em que são situadas as aprendizagens como no conteúdo destas aprendizagens: um movimento regressivo tende a afastar as utopias e as inovações pedagógicas cada vez mais abaixo na escala das idades (Chamboredon & Prevot, 1986, p.44).

Desta maneira, a Psicologia define novos contornos para a educação da primeira infância. E esta nova concepção penetra nas instituições de educação infantil, onde “a introdução de uma nova definição de infância se inscreve na invenção de um material pedagógico e de práticas pedagógicas conformes a esta definição” (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p.46). E o fim deste processo de invenção e reforma dos programas, do material, das práticas pedagógicas é a invenção do ‘ofício de criança’, sendo as instituições de educação infantil os contextos em que “as crianças devem realizar seu ‘ofício de criança’, ou seja, comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil” (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p.46).

Nesta direção, a racionalização de atividades de aprendizagem para a infância converge em um movimento que se pode denominar como institucionalização da infância, “no sentido de haver organização sistemática de instituições, de regras, quadros, de instrumentos em função de uma definição de infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança” (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p.47).

Esta organização sistemática de regras em torno da educação das crianças pequenas pode ser observada nas *atividades dirigidas*, onde as professoras inferem regras que buscam regular as produções artísticas das crianças do Grupo 4/5. Em contraposição a propostas desta natureza, comungo das elaborações de Rocha (1999) ao indicar que as instituições de educação infantil enquanto espaços de educação coletiva devem reconhecer que a sua tarefa não se limita ao domínio do conhecimento

cientificamente acumulado, mas assume funções de complementaridade e socialização quanto ao cuidado e educação, tendo como objeto as relações educacionais-pedagógicas estabelecidas entre as crianças. Estas relações envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões afetivas, expressiva, médica, cultural, lúdica, etc.

Com vistas a fortalecer esta concepção, busco subsídios no Art.3º das DCNEI, ao indicar que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

Práticas em que todas as crianças realizam a mesma atividade simultaneamente não tomam como objeto de preocupação a dimensão lúdica ou expressiva das crianças, como indica Rocha (1999), tampouco busca articular as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, como propõem as DCNEI. As *atividades dirigidas* impõem às crianças propostas padronizadas e repetitivas, como o registro do que vivenciaram no final de semana. Práticas como estas foram observadas com recorrência, sendo possível indicar que elas permeiam o cotidiano educativo investigado, sem contemplar, diversificar e/ou ampliar as manifestações próprias das crianças. Nesta direção, concordo com Rocha (2003, p.8, grifos da autora) ao dizer que,

É necessário resgatar no espaço da educação das crianças pequenas as **suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens** como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Não significa, contudo, descartar o papel do professor, como o adulto que organiza as atividades e dirige o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano.

Assim sendo, não se trata de excluir os adultos da relação educativa, desmerecendo seu papel de profissional da educação, mas faz-se necessário indicar que as propostas elaboradas para as crianças precisam assumir como compromisso tanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, como é indicado no Art.7º das DCNEI, como a valorização das produções das crianças e de suas múltiplas formas de expressão e linguagem, de forma que regras limitadoras destas manifestações não sejam necessárias, nem aceitáveis, no contexto educativo em que elas vivem.

*As atividades dirigidas* são permeadas por regras que podem ser vistas em outras práticas já citadas, como por exemplo, a proibição quanto ao uso de canetinhas para a pintura de desenhos. Desta maneira, cabe problematizar esta regra novamente, mas neste momento utilizando o referencial de uma Pedagogia da Infância para indicar que a educação infantil enquanto prática social diferencia-se das demais etapas educativas pela função social que assume, sem com isto estabelecer uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 1999).

Não obstante, a educação infantil precisa se distinguir do formato de educação escolar, no sentido de que não pode ser orientada pela “forma escolar” conforme ela se constitui historicamente: transmissão da cultura escrita em conhecimentos apresentados de modo segmentado e sequencial, numa relação unidirecional do mestre para o discípulo, com processos sistemáticos de avaliação e revisão de conhecimentos, por meio de uma disciplina corporal e mental subordinada a regras impessoais. A recusa da forma escolar na educação da infância exprime-se em organizações educativas em que os processos de comunicação cultural se realizam sob formas não transmissivas, “mas, alternativamente, em atividades realizadas pelas crianças com forte expressão lúdica e criativa” (SARMENTO, 2005, p. 67-68).

Em articulação a isto, Rocha (2003, p.2) indica que, “a educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família”. Para Campos (2012), uma Pedagogia da Infância deve ser um objeto de trabalho prioritário entre as professoras, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados em suas práticas cotidianas.

Contudo, a realidade observada aponta para contradições quanto à organização do trabalho pedagógico em torno de princípios postos pelas DCNEI e pelo campo de estudos que busca a consolidação de uma

Pedagogia da Infância. Ora, se os eixos norteadores das propostas pedagógicas segundo as DCNEI são as interações e a brincadeira, cabe questionar o por quê, no Grupo 4/5, as atividades que norteiam as ações docentes se referem a propostas que não valorizam as interações e as brincadeiras entre as crianças, impedindo até mesmo o diálogo entre elas, como é possível observar a partir da seguinte passagem:

*Na sala referência, a professora propõe que as crianças façam um desenho retratando o que mais chamou a atenção delas no documentário sobre Florianópolis que acabaram de assistir. A professora diz para as crianças capricharem na produção, pois depois os desenhos poderiam ser expostos na instituição. Neste momento, a professora diz para Lais e Alícia sentarem separadas, mas Lais muda de lugar e se senta perto de Alícia. Observando esta organização das meninas, a professora me diz:*

*- Elas me enganam direitinho.*

*Em seguida, pede para Lais mudar de lugar novamente*

*(Notas de campo – julho de 2014 – 13º dia).*

Eventos como estes, onde as professoras propõem que as crianças realizem a mesma atividade ao mesmo tempo são frequentes no cotidiano do Grupo 4/5. Sabendo que as crianças se organizam de maneira peculiar nestes momentos, a professora trata de reorganizar a posição das meninas, afastando Lais de Alícia, para evitar que conversem ou talvez não se concentrem na atividade proposta.

Sendo assim, as *atividades dirigidas*, podem ser compreendidas como elemento do que Chamboredon e Prevot(1986) entendem como “ofício de aluno” e também como instrumentos de regulação, visto que colocam às crianças regras quanto as suas produções e também quanto ao lugar que ocupam em momentos de reunião coletiva, não oferecendo possibilidades para que as crianças possam reinventar a realidade que as cerca.

Sarmiento (2005) defende uma orientação da educação infantil centrada nos direitos das crianças e na perspectiva pedagógica que nega o formato escolar, mas que se centra nas crianças, nas culturas infantis, na ludicidade e criatividade e na ampliação das possibilidades de experiência do mundo. Deste modo, o que se encontra em causa é a configuração do “ofício de criança” como “ofício de aluno”. A criança é

‘marcada’ por sua presença em contexto institucional, onde realiza um conjunto de práticas sociais que são (ao menos parcialmente) intencionalizadas e dirigidas pelos adultos e, assim, ela é envolvida em contextos de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: o de aluno.

*Na sala, as crianças pegam seus cadernos de desenho. Gustavo começa a pintar e me pergunta se eu achei sua produção bonita. Eu respondo que sim, que gostei bastante. Yuri, que estava ao lado de Gustavo fala:*

*- Gu, aqui no meu passou um pouquinho (referindo-se ao contorno do desenho).*

*Gustavo responde:*

*- Ah, mas um pouquinho só não tem problema!*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 10º dia).*

Figura 24: Yuri mostrando seu desenho



Fonte: da autora.

A passagem protagonizada por Yuri e Gustavo indica que, quando se trata da pintura de desenhos (no caso apresentado se trata de desenhos mimeografados e entregues para as crianças pintarem), é recorrente as professoras exigirem capricho, atenção e concentração das crianças, para que as produções atendam, em certa medida, a um padrão de estética onde os traçados sejam bem delineados e o contorno e limites do desenho sejam respeitados. E de tão recorrente que esta exigência é feita por parte das professoras, que as crianças acabam também a exigindo de seus pares.

Nesta seara, concordo com Guimarães (2008, p.181), ao indicar que “o ‘trabalhinho’ legitima o trabalho pedagógico da creche”. Durante

o tempo em que estive na companhia das crianças e professoras do Grupo 4/5, observei que as *atividades dirigidas* são propostas às crianças no formato de preenchimento de desenhos mimeografados, cabendo às crianças apenas seu preenchimento, ou sob a forma de desenhos produzidos pelas crianças, mas sob a prescrição das professoras, ou na realização de colagens, recortes e escrita do nome.

Deste modo, torna-se possível considerar que as *atividades dirigidas*, por serem permeadas e respaldadas por regras, acabam assumindo um formato escolarizante, ao inferir às crianças padrões estéticos instituídos pela sociedade, fazendo com que as próprias crianças já os exijam desde pequenas. Então, por mais que os contextos educativos que oferecem educação infantil não sejam nomeados como escola, sua configuração acaba assumindo este caráter, visto as *atividades dirigidas* propostas às crianças, a organização do espaço-tempo, a rotina e a valorização da disciplina (elementos já problematizados nesta pesquisa).

Atualmente o cenário das políticas públicas para a educação infantil busca o fortalecimento da identidade desta etapa educativa. Do mesmo modo, o campo da produção do conhecimento caminha no mesmo sentido de construção de especificidades da educação infantil que buscam um afastamento ao molde do ensino fundamental para consolidar sua identidade. Contudo, os registros feitos da realidade investigada me permitem indicar proximidades e semelhanças entre a organização do trabalho pedagógico proposto na instituição de educação infantil investigada e nas escolas do ensino fundamental, sobretudo quanto à definição de lugares para as crianças sentar, aos moldes do conhecido ‘espelho de classe’.

As DCNEI denominam as creches e pré-escolas como instituições de educação infantil, cujas propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, buscando articular as experiências das crianças aos conhecimentos produzidos pela humanidade e onde a avaliação não possui fins de seleção, promoção ou classificação das crianças. Dessa forma, a educação infantil se distingue do ensino fundamental quanto à função social que assume, visto que o eixo da escola é o domínio dos conteúdos e a avaliação é compreendida como condição para a retenção ou aprovação do aluno no ensino fundamental.

A premissa de cuidar e educar, demarcada pelas políticas nacionais, para grande parte dos profissionais e pesquisadores da área é avaliada como o núcleo da especificidade da Educação Infantil, o que a

diferencia e ao mesmo tempo expressa sua especificidade em relação às demais etapas da Educação Básica (CERISARA, 1999; ROCHA, 2000).

Nos meandros dos embates e debates acerca dos contornos da educação infantil, alguns consensos foram estabelecidos, tornando-se base para a definição da natureza dessa etapa da educação básica e fonte de sua identidade, como por exemplo: a educação infantil é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; o trabalho pedagógico se desenvolve a partir de uma relação de complementaridade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias; educar e cuidar são vistas como ações indissociáveis e se constituem como os núcleos estruturantes das propostas pedagógicas e das práticas docentes em instituições de educação infantil (CAMPOS, 2011).

Contudo, para além das premissas de cuidar e educar como ações indissociáveis na Educação Infantil, faz-se necessário destacar que, segundo as DCNEI,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.2).

Dessa forma, considero que, para além das ações indissociáveis de educar e cuidar, as interações, as linguagens e as brincadeiras também fazem parte da construção da identidade da educação infantil, onde as instituições que atendem esta etapa educativa assumem a responsabilidade de compartilhar a educação e o cuidado das crianças com as famílias. Contudo, as observações do cotidiano educativo trouxeram indicativos de um distanciamento entre o que é proposto para a educação infantil no plano das políticas públicas e as práticas efetivadas no cotidiano com as crianças.

*Na roda, a professora mostra os livros que as crianças levaram para a casa no último final de semana, dizendo que agora cada uma deveria contar para os colegas a história do livro. Em um*

*primeiro momento as crianças não se interessam, conversam entre elas. Mas, quando Lara começa a contar a sua história a maioria das crianças param de conversar para escutá-la.*

*Nesse momento, Victor se agacha, mexe na calça e lambe a perna.*

*A professora chama a sua atenção.*

*Durante a narração da história, Lara se deita no meio da roda. A professora pede:*

*- Lara, senta direitinho.*

*Lara retorna ao seu lugar e cruza as pernas. Gabrielly e Alícia se aproximam de uma das professoras, bloqueando o campo de visão do livro das crianças que estavam atrás. Nesse momento, Isadora fala:*

*- Dá licença Alícia!*

*Victor sai de seu lugar e se senta mais à frente. A professora fala:*

*- Victor, senta no teu lugar Victor. Ou melhor, senta do lado da Lara.*

*Mas, Victor permanece ali, no centro da roda, observando o livro. Nesse momento, quando a professora ainda estava contando a história, Iago se deita para trás e Victor sai da roda*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 12º dia).*

Figura 25 e Figura 26: Momentos da roda



Fonte: da autora.

Foucault (1987) afirma que os contextos educativos funcionam como repressores de toda uma micropenalidade do tempo (ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo, de cuidado), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (insolência, tagarelice), do corpo (atitudes incorretas), da sexualidade (indecência). Simultaneamente são utilizados, a título de



punição, processos sutis que vão do leve castigo físico a pequenos constrangimentos, como se torna possível observar através da indicação da professora quanto à mudança de lugar de Victor. A professora utiliza esta estratégia como uma sutil punição pela desobediência corporal do menino durante um momento em que se exige ordem.

O momento da roda, já problematizado anteriormente, aparece de forma significativa em grande parte das observações do cotidiano. Na passagem apresentada fica evidente a insatisfação das crianças quanto a esta organização, e também quanto à *atividade dirigida* proposta a elas, onde todos os meninos e meninas contariam a história do livro que ouviram no final de semana. Desta forma, compreendo que a rotina pensada para atender a organização do tempo nas instituições de educação infantil, mesmo pautada em um discurso que almeja atender às necessidades das crianças, camufla as verdadeiras contradições existentes no contexto educativo. Enquanto os adultos impõem às crianças momentos de *atividade dirigida* e de roda, os meninos e meninas do Grupo 4/5 dizem por meio de estratégias, as mais diversas, que não aceitam essa ordem, que não estão satisfeitas com ela, ou que desejam outra coisa. As crianças são criativas e agem de forma inusitada ao enfrentarem estas imposições.

Nesta direção, faço uso das palavras de Sarmento (2005, p. 70) ao considerar que,

A ênfase na prevenção do insucesso escolar pode significar a orientação da educação infantil para linhas de ação escolarizante, retirando-lhe o sentido de desenvolvimento integrado das crianças e conduzindo as práticas educativas para rotinas pesadas de disciplinação física e mental.

Apesar das mudanças e da reconfiguração das práticas pedagógicas para a educação infantil, materializadas nos planejamentos, na organização dos projetos, tempos e espaços e no formato da avaliação, aspectos que são frutos de conquistas políticas e da produção do conhecimento, a viabilização de um espaço de escuta legítimo das vozes das crianças ainda é uma prática difícil para as professoras. Do mesmo modo, o afastamento de um formato escolar se constitui hoje como um grande desafio para as práticas pedagógicas, pois, como se torna possível perceber através dos registros, são propostas às crianças atividades pautadas numa lógica escolar, onde inexiste a articulação das experiências das crianças aos conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, conforme proposto pelas DCNEI. As *atividades dirigidas* acabam por excluir as inúmeras experiências vividas pelas crianças, as quais se constituem como ricas oportunidades para que novos conhecimentos sejam adquiridos por elas.

Anteriormente a realização das *atividades dirigidas*, ocorre uma reunião das crianças e professoras na roda, onde os meninos e meninas juntamente com os adultos se sentam no tapete da sala referência e as professoras explicam às crianças sobre o que se trata a atividade ou apresentam a elas a organização da rotina diária.

*Cheguei à sala referência e as crianças estavam brincando livremente. Minutos depois, a professora pede para que todas guardem os brinquedos. Em meio à movimentação, Lais se aproxima de mim e pede:*

*- Aline, pega o meu caderno pra mim?*

*No mesmo instante, Ana Carolinny diz:*

*- Não Aline! A gente já vai pra roda!*

*Lais insiste, e eu pego o caderno que ela estava me pedindo. A menina se senta junto as suas colegas, e começa a desenhar no caderno. A professora chama mais uma vez todas as crianças para arrumarem os brinquedos da sala, contudo, as meninas continuam desenhando: Ana Carolinny, Winnie e Rihanna guardam os cadernos, mas Lais permanece desenhando, concentrada. Neste instante, Alícia se junta a ela. Observando isto, a professora chama a atenção delas, dizendo que naquele momento era para todas as crianças sentarem na roda. Em seguida se levanta, vai até Alícia, pega os brinquedos de sua mão, e encaminha a menina até a roda. Contudo, Lais não guarda o seu caderno, e vai sentar na roda junto com seus colegas. Então, a professora fala para ela:*

*- Anda Lais, estamos te esperando guardar seu caderno!*

*Ouvindo isto, Lais se levanta, guarda seu caderno e volta a se sentar na companhia de seus colegas (Notas de campo – agosto de 2014 – 20º dia).*

Ante o exposto, nota-se que Ana Carolinny sabe, sem que a professora precise falar, que o momento que virá após a organização dos brinquedos é destinado a formação da roda, e que desta maneira não seria permitido desenhar no caderno. Contudo, a preferência de Lais era por desenhar em seu caderno ao invés de sentar-se na roda com as demais crianças. Então a menina arriscou pegar seu caderno, mesmo sendo a ordem da professora distinta.

Essa passagem ilustra a cristalização da rotina instituída no Grupo 4/5, onde as crianças conhecem a sequência dos acontecimentos que permeiam o seu dia-a-dia na instituição. Desta forma, mudanças ou reconfigurações são pouco prováveis e não esperadas pelas crianças, que já sabem que, depois da brincadeira livre, vem o momento da roda, para depois realizarem a *atividade dirigida*. Os meninos e meninas do Grupo 4/5 vivem imersos neste cotidiano há bastante tempo e conhecem os procedimentos da rotina e as consequências de qualquer resistência a ela, como se pode perceber na fala de Ana Carolinny, que ao dizer: - *Não Aline! A gente já vai pra roda!* tentou me impedir de pegar o caderno para Lais, pois estava ciente que as professoras não iriam permiti-lo na roda ou tolerar que Lais não comparecesse ao momento da roda.

As crianças indicam insatisfação quanto à organização da rotina e buscam impor seu próprio ritmo, contudo esbarram em imposições como o momento da roda e as *atividades dirigidas* que não possibilitam alternativas a elas. Nesta direção, compartilho as palavras de Rocha (2003, p.3) como um esforço de reafirmar a educação infantil como um espaço de convívio coletivo que ao se afastar da configuração escolar, assume uma identidade própria.

Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade.

Com esta assertiva, entendo que a educação que nos séculos XVI e XVII assumia o caráter essencialmente disciplinar, como bem coloca Foucault (1978), atualmente no contexto da educação infantil assume a configuração de um contexto regulatório, como propõe Santos (2002). As *atividades dirigidas* sofrem influência do modelo escolar do ensino fundamental e são postas para as crianças na educação infantil desde muito pequenas, através de propostas permeadas por regras, como recontar histórias, realizar desenhos sobre documentários assistidos, preencher desenhos mimeografados, fazer recortes, colagens, entre outras.

*Após o horário do café da manhã, a professora reúne as crianças na roda e propõe que em seguida elas façam um desenho no caderno sobre o que mais gostam de fazer, copiando seu nome que está escrito no crachá. Dadas as orientações, sento em uma das mesas na companhia de Gustavo, Lara e Thayellen. As crianças começam uma conversa animada, onde Lara diz:*

*- Eu amo muito muito muito ficar em casa.*

*Gustavo responde:*

*- Eu amo muito ficar na creche!*

*Lara questiona:*

*- Ah é?*

*Gustavo complementa:*

*- É, porque se eu ficar todo o tempo aqui na creche eu vou aprender a ler, a soletrar...*

*Thayellen participa da conversa:*

*- Aham, meu pai que diz isso.*

*(Notas de campo – junho de 2014 – 11º dia).*

Figura 27: Atividade dirigida



Fonte: da autora.

Os eventos apresentados trazem indicativos sobre o sentido que as *atividades dirigidas* assumem para as crianças do Grupo 4/5, tornando-se possível apontar que estas propostas são vistas por elas como desinteressantes e permeadas por regras que as impedem de estar na companhia desejada. Mas, também assumem um caráter positivo, como expresso na fala de Gustavo, que reconhece gostar da instituição de educação infantil, pois nela poderá aprender a ler e soletrar, ou seja, habilidades que, apesar de não serem negadas na educação infantil, tratam-se de competências do ensino fundamental.

Deste modo, as crianças percebem a instituição de educação infantil também como um espaço de aprendizagem e de construção do conhecimento. Convém indicar que esta percepção é também uma influência da família, pois, a fala de Thayellen: “*Aham, meu pai que diz isso*” revela a contribuição dos pais na construção de significados que as crianças atribuem ao contexto educativo que frequentam.

Compartilho da concepção de Rocha (2003) ao indicar que o conhecimento e a aprendizagem pertencem ao universo da educação infantil, contudo, a dimensão que estes conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas assenta-se numa relação extremamente articulada aos processos gerais de constituição das crianças: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, a brincadeira, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário.

Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena o conteúdo escolar, muito menos em sua ‘versão escolarizada’. Aqui ele é *parte e consequência* das relações que a criança

estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si) (ROCHA, 2003, p. 5, grifos da autora).

Portanto, a educação infantil é marcada por características que integram sua especificidade, dentre elas a faixa etária que atende. E por esta razão, somado aos princípios já descritos, entendo que as *atividades dirigidas* propostas às crianças do Grupo 4/5 se configuram como um esforço de levar para a educação infantil elementos de uma prática escolar, que neste caso é pautada mais por regras que indicam onde as crianças devem sentar e o que precisam construir como produto final das atividades, do que por experiências que visem ampliar os repertórios acerca dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

As *atividades dirigidas*, planejadas e direcionadas pelas professoras sem a participação das crianças, assumem um duplo sentido para os meninos e meninas do Grupo 4/5, sendo percebidas ora como propostas pouco interessantes, mas também como momentos para o aprendizado de aspectos que são tomados pelas crianças como importantes, como ler, soletrar, etc.

O objetivo da última *atividade dirigida* apresentada está claro: treinar a escrita e incentivar a materialização das preferências das crianças para o papel. Nesse contexto, considero importante não perder de vista os seguintes aspectos:

Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a **criança**, e não o sujeito- escolar (o aluno). Diferenciam-se ainda quanto à definição de suas funções, pois se o ensino fundamental tem constituído historicamente uma pedagogia escolar que visa aprendizagens específicas; as funções da creche, encontram-se em processo de definição de sua finalidade social e resultam numa pedagogia ainda em constituição. Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil” necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais (ROCHA, 2003, p. 4, grifos da autora).

Uma Pedagogia da Infância ao tomar como objeto de preocupação as relações educacionais-pedagógicas estabelecidas entre as crianças no âmbito das instituições de educação infantil se preocupa em distinguir as crianças pequenas do sujeito aluno do ensino fundamental. Este campo ainda em constituição busca diferenciar a educação infantil do ensino fundamental com vistas a fortalecer a identidade da primeira etapa da educação básica, na tentativa de marcar o ensino fundamental com propostas e perspectivas da educação infantil. Isto implica considerar que uma Pedagogia da Infância não busca encontrar semelhanças entre a educação infantil e o ensino fundamental, mas realizar um esforço de também marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, para posteriormente realizar o movimento de influenciar as escolas do ensino fundamental.

Apesar de todo um esforço do campo de uma Pedagogia da Infância no sentido de assumir a educação infantil enquanto prática social e distingui-la do ensino fundamental quanto à função social que assume, e das construções das políticas públicas que por meio de diretrizes, legislações e indicações almejam orientar o trabalho educacional-pedagógico nas instituições de educação infantil, as *atividades dirigidas* propostas às crianças no contexto investigado representam retrocessos quanto ao que é posto contemporaneamente para a educação infantil e pouco contribuem na ampliação dos repertórios e conhecimentos das crianças. Sendo assim, faz-se necessário indicar a urgência da crítica a: propostas educacionais-pedagógicas que assumam uma configuração escolar; propostas que visem uma padronização das produções das crianças; atividades em que todas as crianças devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo visando o mesmo produto final e a atividades permeadas mais por regras do que ampliação dos conhecimentos que vão de encontro as DCNEI.

Entendo necessário realizar um *trabalho de tradução* (SANTOS, 2002), no sentido de, no debate entre experiências disponíveis e possíveis, torne-se necessário repensar o que está sendo proposto para às crianças, sobretudo na intenção de tornar presente a reflexão sobre o sentido (ou a ausência de) que as *atividades dirigidas* assumem na educação das crianças pequenas.

## 5.5 ATIVIDADES LIVRES: BRINCADEIRAS, DESENHOS, CONVERSAS

Como visto, as *atividades dirigidas* propostas às crianças do Grupo 4/5 assumem a função de eixo norteador das práticas pedagógicas planejadas e efetivadas no cotidiano observado. Para estas propostas, são destinados planejamentos e organização diária do cotidiano. Contudo, visto que as crianças podem permanecer por até 12 horas na unidade, e que as *atividades dirigidas* ocupam no máximo uma hora desta totalidade (incluindo os períodos matutino e vespertino), as atividades que aqui serão intituladas como *livres*<sup>16</sup> (brincadeiras, desenhos livres, conversas, interações), por se tratarem de momentos em que as crianças podem escolher o que desejam fazer (dentro das possibilidades), juntamente com as *atividades dirigidas* e os momentos reservados para a higiene, sono e alimentação, integram a rotina dos meninos e meninas do Grupo 4/5.

Assim como as produções de desenhos são propostas pelas professoras nas *atividades dirigidas*, em momentos destinados às *atividades livres*, ou seja, aqueles momentos em que as crianças “podem fazer o que desejam”, ou como Ferreira denomina, nos *tempos das crianças*, elas também costumam se dedicar à produção de desenhos.

*Após o momento do café da manhã, todas as crianças brincam livremente: algumas com massinha, outras com bonecos e outras desenham. Sento-me perto das crianças que estão desenhando. Gustavo e Víctor estão sentados lado a lado, e desenham em seus cadernos. Gustavo, percebendo que Víctor risca uma folha do caderno e logo passa para a outra, fala:*

*-Não pode riscar as folhas assim. Tem que fazer desenho, Víctor.*

*Victor responde:*

*- Eu sei, mas eu estou fazendo um monte de desenhos.*

*Gustavo:*

*- Eu não estou vendo nada aí. E está tudo feio, tu não estás pintando dentro.*

*Victor:*

*- Estou sim, tu nem sabes o que eu estou desenhando.*

(Notas de campo – maio de 2014 – 2º dia).

---

<sup>16</sup> No contexto investigado não percebi as crianças ou professoras do Grupo 4/5 nomeando estas *atividades livres*, apenas pude observar as professoras destinando tempo da rotina para elas.



Por meio deste evento, compreendo que as crianças cobram de seus pares que os desenhos sejam feitos a partir da lógica proposta pelas professoras. Ou seja, que as produções assumam formas bem definidas e dentro do contorno dos traçados. Desta maneira, as crianças também cobram durante as *atividades livres* que as regras definidas pelas professoras sejam cumpridas por todos, como visto no próximo registro:

*Quando cheguei à sala referência, algumas crianças estavam brincando, outras recortando e as demais brincando com massinha. Nesse cenário, Isadora fala para a professora:*

*- Prof, o Iago está misturando a massinha.*

*O adulto responde:*

*- Iago, não mistura a massinha!*

(Notas de campo – maio de 2014 – 3º dia).

Para este debate trago as considerações de Foucault, que, apesar de não ter se debruçado na análise sobre a educação, ao estudar os mecanismos que constroem instituições e as experiências que aí se dão, aponta a semelhança no modo de operar das mesmas, o que o levou a formular a seguinte questão: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1987, p.118). Na análise de tais instituições ele se interessou por seus edifícios e equipamentos, investigou suas doutrinas e disciplinas. Foucault não estava interessado em estudar os sujeitos no interior das instituições, mas sim, como, através de seus mecanismos de confinamento, de práticas disciplinares e de tecnologias do eu, certos comportamentos de auto disciplinamento são produzidos, segundo regras e práticas particulares de modo que os sujeitos mantenham a si mesmos e aos outros sob controle.

A cada época histórica, correspondem certas matrizes ou modelos hegemônicos, certas narrativas que orientam o que se pode dizer sobre certos objetos. Estes limites às possibilidades de enunciação são o que Foucault denominou “regimes de verdade”. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado.

A partir disto, pretendo indicar que em certos momentos as crianças tomam o discurso hegemônico produzido pelas professoras como uma verdade, lançando mão de regras instituídas por este discurso em seus momentos de *atividades livres*. O fato de Iago estar misturando as massinhas de diferentes cores porventura poderia não incomodar Isadora, contudo a menina, ciente das regras instituídas para o grupo, tratou de anunciar à professora o seu descumprimento, pois esta regra é colocada como uma verdade para as crianças, onde algumas a acatam e outras não, e em momentos diferentes.

Em certas circunstâncias uma criança pode tomar tal regra como legítima e buscar que seus pares a cumpram, já em outros momentos não cumprir regras distintas ou até mesmo semelhantes a que em outro momento cumpriu. Com isto quero dizer que as lógicas de ação das crianças são múltiplas e complexas, mas que, a partir do contexto investigado, posso indicar que, as crianças em suas ações cotidianas perpetuam as regras instituídas pelas professoras, tanto nos momentos destinados às *atividades dirigidas*, quanto nas *atividades livres*.

Algumas crianças do Grupo 4/5 tomam o ato de misturar massinha como inaceitável, pois houve um convencimento dos adultos no sentido de persuadi-los a esta crença, inferindo a ideia de que o ato de misturar massinhas de distintas cores não traz nenhuma experiência positiva, muito pelo contrário, deve ser vetado pois ‘estraga’ o material.

Esta regra que é posta às crianças também nos momentos de *atividades livres*, pode ser problematizada à luz dos preceitos da Modernidade, que define as crianças predominantemente, pelos aspectos negativos e contraditórios que carregam consigo. Ou seja, ao mesmo tempo em que vão sendo percebidas de modo distinto dos adultos, são consideradas incultas, improdutivas, descontroladas, irracionais, desarticuladas, etc. Essa forma de conceber as crianças e sua infância traduz-se, nas relações estabelecidas com elas como uma grande desvalorização das crianças como sujeitos plenos, considerando como natural o processo de tutela sobre suas vidas, em todos os aspectos. Nesse contexto, Charlot (1986), indica que a autoridade que os adultos exercem sobre as crianças é vista por eles como algo natural: as crianças devem se submeter aos adultos que lhes é naturalmente superior. Então, os adultos transformam a dependência social das crianças em dependência natural.

No contexto da Modernidade, as crianças, por comporem um recorte geracional pouco valorizado do ponto de vista da racionalidade instrumental, vivem uma situação de grande subalternidade nas relações estabelecidas com os adultos, principalmente nas relações

institucionalizadas. Mesmo com todo o esforço presente nos discursos contemporâneos que buscam conferir atenção e importância a legitimação das crianças como sujeitos de direitos e ativos na sociedade, elas continuam, em geral, a não ser consideradas como sujeitos plenamente ativos, ou seja, permanecem reduzidas a seres de cidadania tutelada, sujeitos que nada tem de legítimo a contribuir para a constituição de tudo aquilo que diretamente impacta as suas próprias vidas.

Portanto, posso considerar que mesmo naqueles momentos destinados às *atividades livres*, que deveriam ser, por tradução, destinados a ações deliberadamente escolhidas pelas crianças (dentro das possibilidades), são elaboradas regras que se assemelham aquelas que orientam as *atividades dirigidas*. Contudo, nestes momentos as crianças, na grande parte do tempo, assumem a função de cobrar o cumprimento da regra de seus pares. As *atividades livres*, na mesma proporção que as *atividades dirigidas* contam com um conjunto de regras que as norteiam, conferindo à elas pouco espaço para exporem sua opinião.

*As crianças estão brincando livremente pela sala referência, quando a professora pede que todas formem a roda. Ao ouvirem o recado, Lais e Alícia saem da sala sem ninguém perceber. Observo então, que as meninas conversam baixinho no corredor, e começam a correr de um lado para o outro. Neste momento, uma profissional da creche avisa a professora que as meninas estão no corredor sozinhas, “andando de lá pra cá”. Imediatamente a professora busca pelas mãos Lais e Alícia, chamando a atenção de ambas. As meninas retornam à sala, mas não se juntam as demais crianças na roda, optando por sentar nas cadeiras. A professora, agora de forma mais incisiva, chama novamente a atenção delas, colocando-as sentadas na roda. Após isto, Alícia e Lais se entreolham, alterando sua comunicação entre olhares a risadas silenciosas*  
(Notas de campo – junho de 2014 – 9º dia).

Torna-se evidente que Lais e Alícia não queriam participar da roda naquele momento, contudo, a professora não lhes ofereceu outra opção. Nas ações das meninas, torna-se possível enxergar uma reação de

contestação, onde as crianças lançaram mão de *ajustamentos secundários* na busca por atenderem suas vontades, indo na contramão da ordem posta pela professora. Diante disto, Corsaro (2009) apresenta uma abordagem à socialização da infância que denomina como *reprodução interpretativa*.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças (CORSARO, 2009, p.31).

Nesse sentido, entendo necessário indicar que na Modernidade, somente são consideradas significativas as práticas de vida e experiências sociais que se enquadram no perfil de racionalidade que entende legítima. Portanto, tudo que não se enquadra em tal padrão de racionalidade é taxado como conhecimento não-legítimo. Esse traço segregador não atinge somente as crianças, mas todos os sujeitos, as experiências de vida e o conhecimento que não se enquadram em tal perfil de racionalidade.

A este respeito, Sarmiento (2005) aponta que no contexto moderno a construção da infância se deu em torno de processos que envolvem a sua disciplinação e que são inerentes à criação da ordem social dominante. As formas regulatórias as quais as crianças estão submetidas cotidianamente acabam por desqualificar sua voz, instituindo no contexto educativo uma configuração marcada pelo adultocentrismo dos modos de expressão e pensamento das crianças.

Um dos principais reflexos desse modo adultocêntrico de conceber as crianças, que se configura como uma das marcas da Modernidade, trata-se da falta de compreensão das crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e agentes da cultura, chegando ao ponto de denomina-las e concebê-las, de forma retrógrada a toda a construção das políticas públicas para a área, como “rapaz pequeno”. Assumo que esta concepção encontra respaldos na compreensão de racionalidade moderna.

O projeto sócio - cultural da Modernidade não é único, mesmo que seja visto como tal e se coloque como universal. Certo de sua superioridade, esse projeto considera como não credível tudo aquilo que

vai de encontro ao seu pensamento pautado na racionalidade. Esse conceito é bastante trabalhado por Santos (2002) que afirma a existência de uma Racionalidade Ocidental, identificada como Razão Indolente, que é autoritária, indiscutível e busca contrair o presente e expandir o futuro. A Razão Indolente apresenta o futuro como uma repetição infinita do presente onde não existe chance de verdadeiras reformas, apenas adaptações.

Pautada nos ideais iluministas, a Modernidade *a priori* pretendia produzir “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. E é com esse projeto que se amplia o leque das preocupações com a infância de modo sistematizado. Nesse sentido, a infância torna-se depositária de algo que irá se revelar no futuro, acreditando que o mesmo seria certamente melhor. Dessa forma, e com um grande poder de convencimento, a Modernidade conduz a vida dos sujeitos, contraindo o presente e expandindo o futuro. Ou seja, pretendendo moldar as crianças no presente com vistas a se tornarem “cidadãos descentes” no futuro.

Considero pertinente trazer as considerações de Arenhart (2012, p.265) ao indicar que a cultura do tempo *chronos* - que é a cultura do capital - ocupa e regula também os tempos do contexto educativo.

É essa lógica que faz com que as professoras se preocupem tanto em preencher o tempo das crianças com os ditos “trabalhinhos” ou com uma rotina fixa e dirigida. Não por acaso, a brincadeira, não tendo finalidade utilitarista e não se submetendo a essa lógica temporal medida pelo relógio cronológico – uma vez que é o tempo da experiência que define seus nexos entre passado, presente e futuro – ainda é vista, em muitas escolas, como atividade de menos valor e vivenciada nas brechas de tempo que restam depois que as atividades “mais nobres” já foram garantidas.

Como já apresentado, na realidade investigada também foi possível observar uma legitimidade conferida às *atividades dirigidas* em detrimento das demais propostas que integram a rotina das crianças do Grupo 4/5. Isto implica inferir que, no contexto investigado, há predominância de uma lógica produtivista sob uma lógica que valoriza as experiências das crianças enquanto impulsionadoras da construção de novos significados.

Nesse meandro, ressalto que as propostas pedagógicas devem assegurar a qualidade das relações entre as crianças e os adultos e entre crianças e seus pares, reconhecendo as experiências éticas e estéticas e valorizando a ação crítica e criativa das crianças. Às instituições de educação infantil cabe a tarefa de assegurar a educação em sua integralidade, entendendo a indissociabilidade entre educação e cuidado.

Possibilitar práticas de educação e cuidado integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais das crianças entendendo que elas são sujeitos completos também é indicado no PPP como objeto de preocupação da instituição e como um princípio orientador das práticas. É necessário compreender que o cuidado na educação infantil engloba todas as atividades que estão ligadas a proteção e ao apoio necessário ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, afagar, proteger, consolar, etc. Todas estas ações fazem parte integrante do que se entende por educação.

A convivência com as crianças e professoras do Grupo 4/5 levou a perceber que a rotina do grupo é composta por momentos de *atividades livres*, as quais são tensionadas por regras postas da mesma maneira nas *atividades dirigidas*. Sendo assim, prossigo com o registro de outro evento em que durante as *atividades livres* as crianças anunciaram algumas regras que perpassam o contexto institucional.

*Após saírem do parque, as crianças precisam passar no banheiro para lavar suas mãos. Neste espaço, Winnie ao pegar uma folha de papel descartável, me diz:*

*- É só dois papéis, para não gastar tudo.*

*Ana Carolinny complementa:*

*- É, e não um montão!*

(Notas de campo – junho de 2014 – 5º dia)

Esta passagem revela que as crianças nos momentos de *atividades livres* também estão submetidas a regras que visam regular suas ações em todos os espaços da instituição de educação infantil. Winnie demonstra familiaridade com a regra quanto a quantidade de papéis descartáveis permitida para o uso de cada criança, e me apresenta a ela de forma bastante segura. Sendo assim, compreendo que todos os espaços da instituição possuem regras peculiares de convivência, como o refeitório, o corredor, a sala referência, o parque e o banheiro.

As observações dos momentos destinados às *atividades livres* sinalizaram que, apesar das regras não estarem visualmente explícitas,

elas são convencionadas pelos sujeitos que vivem na instituição de educação infantil, ficando, portanto, cristalizadas como um senso comum coletivo da unidade. Deste modo, as regras são prescritas e não permitem ponderações. O evento registrado é revelador de uma regra que poderia se constituir como uma medida preventiva para que as crianças tomassem consciência da importância do combate ao desperdício de papel, articulando a isto a importância do respeito pela natureza.

Assumo que as regras precisam ser estabelecidas a partir de um fio condutor e não ao contrário. Tomo como exemplo a situação apresentada, onde entendo necessário que, a partir da observação do cotidiano, as professoras elaborem propostas que contemplem o respeito à natureza e apresentem às crianças formas de sustentabilidade. Para então, a partir desse fio condutor, ou seja, deste objetivo, torne-se viável elaborar junto com elas regras que ajudem a preservação da natureza, como não utilizar papel em demasiado e/ou jogá-lo fora. Assumo como hipótese que, a partir desta organização, a elaboração sistemática e posterior imposição de regras não se tornem mais necessárias, pois, entendo possível que as crianças percebam a importância da preservação e por conta própria reduzam o uso de papéis.

É preciso então, inverter o processo de construção das regras da instituição de educação infantil, pois desta forma elas assumirão critérios lógicos para as crianças e farão sentido para elas e para a vida comum num espaço coletivo. Assim, as regras poderão ser cumpridas “*não pode porque a professora vai brigar*”, mas “*não pode porque prejudica a natureza*”. Entendo que esta seja uma das funções sociais que a educação infantil precisa assumir no contexto atual, buscado contrapor o estabelecimento de regras que sejam convenientes aos adultos e que contribuam para a manutenção da ordem social.

Assim, concordo com as premissas do campo da Sociologia da Infância que ao reconhecer a agência das crianças, assume-as como sujeitos competentes para participar de decisões de ordem coletiva. Nas palavras de Sarmiento (2005, p.363),

A sociologia da infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da

construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

Portanto, as crianças são competentes para dizer de si mesmas, para apontar desejos e direções que melhor atendam aos seus interesses. Contudo, segundo Fernandes (2005, p.454), “é persistente a desvalorização da participação efectiva das crianças na organização dos seus mundos sociais e culturais, tal como é frequente o discurso adulto que remete para o futuro a importância da participação infantil”.

Em muitos casos são os adultos que proferem discursos em nome das crianças, negando a elas o direito à participação em situações e aspectos diretamente relacionados às suas vidas. Entendo ser necessário assumir a defesa da participação efetiva das crianças na construção de regras e normas que integram o cotidiano da instituição de educação infantil, visto que as crianças têm muito sobre o que falar, pois conhecem intimamente este contexto, suas peculiaridades e fragilidades.

Ao conhecerem a instituição que frequentam, as crianças revelam discordâncias quanto às regras postas nela e para elas, como registrado no próximo evento:

*Quando inicio minha observação, as crianças estão brincando livremente na sala referência. Alícia segura um carrinho de brinquedo, e ela e Thayellen brincam de correr pela sala. A professora intervém e pede para as crianças:*

*- Meninas, na sala não se corre.*

*No momento em que a professora diz isso elas param, mas logo em seguida continuam a mesma brincadeira. A professora então refaz o pedido. As meninas param, mas em seguida retomam a brincadeira. Neste momento, Alícia corre para fora da sala e Thayellena acompanha.*

*A professora, percebendo a ausência das meninas, vai até o corredor e chama Alícia e Thayellen, dizendo para elas retornarem à sala. Posteriormente encaminha as duas meninas para tomarem café no refeitório*

(Notas de campo – junho de 2014 – 6º dia)

As crianças demonstram uma lógica que se difere da dos adultos, pois em situações em que, mesmo não os confrontando diretamente, imprimem sua alteridade a partir de ações que se diferem do adulto e da



ordem institucional, alterando a dinâmica do cotidiano da educação infantil. As crianças, ao divergirem das solicitações dos adultos estão vivenciando novas situações, que são por elas pouco experimentadas, construindo outras e mais visões do mundo e da própria instituição, não tendo, talvez, a intenção deliberada de afrontar o adulto, mas de elaborar novas hipóteses e significados sobre a realidade que as cerca.

Esse episódio mostra que as crianças não são meras reprodutoras da cultura adulta, mas também produzem suas próprias culturas infantis. Há momentos, como os já apresentados, em que as crianças perpetuam os discursos das professoras, sobretudo em momentos que cobram que seus pares cumpram as regras. Contudo, as ações das crianças revelam que por vezes perpetuam os discursos dos adultos, e em outras circunstâncias inovam e buscam alternativas ao que lhes é imposto. Então, as relações que as crianças estabelecem por vezes reproduzindo e outras inovando são fluídas e complexas, pois como é possível perceber a partir de uma leitura atenta aos registros apresentados nesta pesquisa, há crianças que hora inovam e em outros momentos reproduzem a ordem posta pelos adultos.

Sendo assim, faz-se necessário articular a este evento as elaborações de Corsaro (2009) ao considerar que as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas de pares, sendo estas compreendidas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32).

Pretendo nesta parte final ressaltar a presença de certa contradição entre o que as professoras anunciam como sendo as *atividades livres*, ou seja, momentos em que as crianças têm liberdade para brincar, desenhar, conversar, interagir e entre as regras postas neste espaço, como a proibição de correr ou ficar fora da sala referência. Desta forma, há um embate presente nesta relação, onde é levantada a bandeira de liberdade para as crianças, anunciada na fala das professoras, mas, ao mesmo tempo, há uma regulação e definição de tudo o que é permitido ou não para estes momentos.

## 5.6 O USO DAS MÍDIAS COMO ESTRATÉGIA FRENTE ÀS REGRAS

Sob a defesa de que a infância é uma construção social e que as crianças são vistas e também se enxergam de maneira distinta em determinado tempo histórico, e contexto social e cultural, Buckingham

(2006) considera que o significado de infância está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público, quanto no político.

O autor toma como exemplo os contextos educativos que atendem a infância, os quais se tratam de instituições sociais que certamente constroem e caracterizam o que significa ser uma criança, ou melhor, uma criança de determinada idade. Dessa forma, para o autor, infância se trata de um termo mutável e relacional, cujo sentido se define principalmente por sua oposição a outra expressão mutável denominada como idade adulta (BUCKINGHAM, 2006).

Nesta seara, uma das lamentações mais frequentes nos últimos anos do século XX refere-se ao desaparecimento da infância (POSTMAN, 1983). Essa discussão ecoou através de um amplo conjunto de campos sociais – a família, a escola, a política, e, talvez principalmente, as mídias. Frente a isto, o lugar que as crianças ocupam nesses debates é bastante ambíguo, pois, por um lado, elas são vistas cada vez mais sob ameaça e em perigo, como em casos divulgados pela mídia em que são esquecidas sozinhas em casa ou nos carros, ou são vítimas de abusos e violência, e por outro lado, as crianças também são cada vez mais percebidas como uma ameaça ao restante da sociedade – como violentas, antissociais e sexualmente precoces, em um cenário de crescente preocupação com o colapso da indisciplina escolar, o aumento da criminalidade infantil, o consumo de drogas e a gravidez na adolescência (BUCKINGHAM, 2006).

Nesse contexto,

As mídias estão envolvidas nisso de formas contraditórias. De um lado, elas são o veículo primordial onde se travam os debates correntes sobre a natureza em mutação da infância – e, nesse processo, sem dúvida contribuem para o crescente sentimento de medo e pânico. De outro lado, no entanto, as mídias são freqüentemente acusadas de serem as *causas* originárias de tais problemas – de provocarem indisciplina e comportamentos agressivos, de inflamarem a sexualidade precoce e de destruírem os laços sociais saudáveis que poderiam prevenir sua ocorrência (BUCKINGHAM, 2006, p. 8).

Portanto, as mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância

contemporânea. Desta forma, não se pode ignorar a presença das mídias eletrônicas no contexto das instituições de educação infantil, especialmente dos aparelhos de televisão e DVD que são frequentemente utilizados para exibir desenhos animados às crianças.

Inúmeras foram as situações registradas em que as professoras exibiram às crianças desenhos animados, como “Frozen”, “Backardigans” ou “Bambi”, sobretudo nos períodos que antecedem o horário do almoço ou no final da tarde após a saída da professora regente. Deste modo, esta mídia é demasiadamente utilizada pelas professoras do Grupo 4/5, e em alguns casos as crianças enxergam esta recorrência de forma negativa:

*As professoras descem com as crianças para o espaço resevardo para assistirem DVD. Hoje, a proposta é o desenho “Backardigans”. Desde o início da exibição, a grande maioria das crianças não demonstra interesse pelo episódio: olham para o teto, mexem no tapete, mudam de lugar, mas acatam a ordem da professora, que é de ficar em silêncio. Não demorou muito até Gustavo pedir para mexer em meu celular, e com a minha autorização, desbloquear a senha de segurança e começar a jogar nele. Ao ver isto, Lais, Jefferson, Winnie e Lara se aproximam de Gustavo, interessadas em jogar também. As crianças organizam-se para brincar no aparelho:*

*- Eu sou depois do Gu. (Winnie)*

*- Depois eu, né Aline?! (Lais)*

*As demais crianças estão ou conversando ou brincando entre elas. Poucas encontram-se efetivamente atentas ao desenho animado. A professora ao perceber o número de crianças reunidas em torno de Gustavo diz enfaticamente:*

*- Nada disso! Podem devolver o celular para a Aline*

*(Notas de campo – outubro de 2014 – 39º dia).*

Este evento indica que as crianças lançam mão de *ajustamentos secundários* na busca por alternativas ao momento de exibição de desenhos animados. A proposta registrada se tratava do filme “Backardigans”, o qual já havia sido apresentado às crianças do Grupo 4/5, sendo reexibido neste dia. A estratégia encontrada por Gustavo foi pedir para usar meu celular, ideia que de imediato agradou seus pares,

que prontamente se organizaram para manipular a mídia. Tão logo, a professora percebeu a movimentação das crianças e tratou de impedir que prosseguissem com a ideia de burlar a atividade proposta.

As crianças, ao se interessarem pelo celular, organizaram-se de modo a criar as regras para a brincadeira, como expresso nas falas de Winnie e Lais: “*Eu sou depois do Gu*”, “*Depois eu, né Aline?!*”. Então, se deu uma construção mediada que buscou um acordo entre as diferentes opiniões, criando regras para sua execução, uma vez que estas não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira (BROUGÈRE, 2010).

Assim sendo, as crianças prontamente elaboraram regras para a manipulação do objeto midiático, a fim de organizar seus interesses. Houve então, uma organização sistemática por parte das crianças que desejavam utilizar o dispositivo, gerando a necessidade da construção de regras para gerir os interesses coletivos pelo mesmo objeto. Entendo que o interesse pelo manuseio do celular também se deu como uma estratégia de fuga à imposição das professoras, que naquele momento exigiam que as crianças assistissem ao desenho do “Backardigans” em silêncio.

Desta forma, as crianças do Grupo 4/5, em determinadas situações, utilizam as mídias como estratégia para burlarem regras postas a elas, como no caso apresentado anteriormente e como descrito no seguinte:

*Durante uma cena em que aparecem policiais, no desenho animado dos “Backardigans”, Luiz Gustavo fala para Iago:*

*- Vamos brincar de polícia?*

*Ao ter o consentimento do colega, Luiz Gustavo imita com as mãos uma arma e começa a apontar para Iago, que sorri e prontamente faz o mesmo gesto. Próximo a eles está Jefferson que anuncia para a professora:*

*- Eles ali estão fazendo arminha!*

*Sem esperar um posicionamento do adulto, Luiz Gustavo fala:*

*- Mas é de policial! Tá ali no “Backardigans”!*

*A professora responde:*

*- Mas arminha não é legal.*

*Luiz Gustavo:*

*- Mas foi tu que colocou esse desenho aí.*

*A professora não responde*

(Notas de campo – outubro de 2014 – 39º dia).

Nesta situação, Luiz Gustavo se amparou na história do desenho animado para fazer o que desejava, ou seja, brincar de “arminha”, brincadeira que as crianças reconhecem como proibida em todos os espaços da instituição de educação infantil. Soma-se a isto o fato de Luiz Gustavo ter utilizado a mídia a seu favor, ao dizer que quem havia escolhido e colocado aquele desenho fora a professora, e não ele ou as demais crianças, que por sua vez estavam livres de qualquer responsabilidade.

As brincadeiras ligadas à experiência com arma no Grupo 4/5 geralmente surgem entre os meninos, pelas quais eles vivem os papéis de policial ou bandido. Levando em consideração que, as crianças que frequentam a instituição de educação infantil investigada, vivem num contexto social em que tanto a figura do policial como a do bandido estão próximas de suas vidas cotidianas, o contato com armas torna-se comum e até mesmo frequente. Tal fato remete a hipótese de que as crianças recriam estas situações, por meio de suas brincadeiras, a fim de buscar experienciar tais papéis.

Outro importante ponto de debate que este evento suscita se refere a defesa de Luiz Gustavo quanto a acusação da professora pela sua brincadeira com uma arma imaginária. Deste modo, é possível perceber que as crianças também reagem às acusações à elas proferidas, compreendendo que em dadas circunstâncias a responsabilidade deve ser assumida pelos adultos. As crianças então imprimem sua alteridade frente aos adultos ao se posicionarem quanto às acusações direcionadas a elas.

Nesta seara, também convém ressaltar que Luiz Gustavo culpabiliza a professora por sua infração às regras. Ora, como ela poderia cobrar que o menino cumprisse a regra de não fazer menção a armas, se ela própria apresenta um desenho animado que faz referência explícita a elas?

Há neste evento uma incoerência de ações da professora, que exige que Luiz Gustavo cumpra a regra quanto à brincadeira com armas fictícias, contudo, ela própria não teve o mínimo cuidado de avaliar o desenho animado que estava apresentando para as crianças por repetidas vezes. Vejo que as crianças se apropriam do que assistem na televisão para realizar ações que de outras formas não seriam permitidas.

Nesta situação, Luiz Gustavo argumentou coerentemente ao perceber que seu desejo por brincar com “arminha” naquele momento tratava-se de uma influência do que a professora gostaria que eles

assistissem, detendo naquele instante o poder de argumentação que justificou sua ação. Segundo Dubet (1994), na lógica de ação estratégica os sujeitos buscam influenciar os outros a partir de sua posição, a qual depende das oportunidades e dos recursos disponíveis nessa posição, estando em jogo nessa ação o poder.

A situação apresentada indica que as crianças buscaram alternativas ao momento da exibição do desenho animado através da brincadeira. Já o próximo evento revela também um descontentamento das crianças frente à repetição de episódios.

*Após o anúncio feito pela professora sobre o término do primeiro episódio do desenho animado “Backardigans”, Gustavo fala para mim:*

*- Mas vai passar de novo...*

*Eu o questiono:*

*- De novo o mesmo episódio?*

*Gustavo:*

*- É, sempre passa de novo.*

*Luiz Gustavo, que está ao nosso lado comenta:*

*- Agora começa tudo de novo o desenho.*

(Notas de campo – outubro de 2014 – 39º dia).

Figura 28: Grupo 4/5 assistindo “Backyardigans”



Fonte: da autora.

Esta situação indica que as crianças estão habituadas com a repetição dos desenhos animados e criticam esta forma de condução. Para, além disto, a fala de Gustavo revela que há também uma repetição dos episódios que integram o mesmo DVD. Portanto, aponto que na instituição de educação infantil investigada o uso demasiado de desenhos animados se constitui como uma crítica das crianças a sua rotina, onde os episódios são exibidos repetidas vezes e o repertório é bastante restrito, tornando-se pouco interessantes para os meninos e meninas do Grupo 4/5.

Apesar da indicação das DCNEI, que em seu Art. 9º, inciso XII propõem que as práticas pedagógicas que tem como eixos as interações e brincadeiras, garantam experiências que possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos, entendo que o cotidiano institucional é permeado pelo uso demasiado de DVD para a exibição de desenhos animados às crianças. Deste modo, as propostas observadas não permitem as interações e brincadeiras das crianças durante a exibição de desenhos animados, pelo contrário, tratam-se de práticas que inviabilizam estas duas manifestações.

Como a problematização do uso demasiado de DVD's no contexto da educação infantil não se constitui como o objetivo central desta pesquisa, não me deterei a esta discussão em demasiada extensão e complexidade. Porém, entendo necessário questionar o motivo que leva as professoras a esta repetição de repertório que tanto entedia as crianças? Qual a articulação destes desenhos animados com o planejamento diário? Qual a intencionalidade destas propostas? Quais conhecimentos estão em evidência nessas proposições?

Num primeiro momento, entendo que ao propor que as crianças assistam desenhos animados, as professoras do Grupo 4/5 visam ocupar o tempo das crianças, na espera que o período de atendimento da instituição se finde. Os momentos reservados ao uso do DVD, seja para a exibição de desenhos animados, ou de documentários de modo geral, geralmente ocupam trinta minutos antes do horário do almoço e uma hora e meia antes do término do atendimento institucional, que corresponde até as 19 horas.

Buckingham (2006) propõe que as crianças não são sujeitos passivos das mídias, mas são capazes de criticá-las à luz de suas próprias experiências. No último evento apresentado, Gustavo e Luiz Gustavo tecem implícitas críticas à repetição de episódios que recorrentemente ocorrem no cotidiano da instituição de educação infantil investigada. Sendo assim, as crianças anunciam descontentamento tanto em relação a repetição do mesmo desenho animado, quanto à qualidade do que está sendo apresentado a elas, pois se “Backardigans” as agradasse, certamente seus enunciados assumiriam outro tom.

Portanto, parafraseio Fantin (2006) ao considerar que as crianças fazem uso das mídias como forma de criar condições para suas participações nos contextos sociais, como por exemplo, nos momentos em que fazem uso dos jogos criam sua identidade, interagem, produzem, arriscam-se e formulam hipóteses para suas resoluções. De modo semelhante, assumo que as crianças fazem uso das mídias como estratégia de resistência ao que lhes é imposto cotidianamente, mas também se amparam em aspectos apresentados pelas mídias, sobretudo pela televisão, para realizarem ações que de outro modo seriam vetadas pelas professoras.

Diante disto, indico que as crianças não somente elaboram brincadeiras no contexto da instituição de educação infantil a partir do que veem na televisão, como também cantam e dançam a partir do que escutam através deste veículo de comunicação.



*Comecei a observar Winnie e Ana Carolinny tentando chamar a atenção de Gustavo, que estava sentado vendo um livro, e pouco se interessava pelas atitudes das meninas. Então, Winnie sugeriu a sua colega que dobrassem a camiseta para chamar a atenção de Gustavo. Neste momento Lara se junta a elas. Então, as três meninas dobram suas camisetas, deixando a barriga a mostra, e começam a dançar na frente de Gustavo. Elas fazem isto por alguns minutos, mas Gustavo pouco se interessa.*

*Ana Carolinny então diz:*

*- Ah, cansei desse negócio de ser perigete.*

*Winnie fala para as meninas:*

*- Se ele é macho, vai fazer alguma coisa!*

*Então, as três insistem mais um pouco, agora dançando e cantando o chamado “quadrado de 8” com as mãos no chão. Gustavo percebe a movimentação, mas não conversa com as meninas. Pelo contrário, levanta-se, guarda o livro e vai brincar com outras crianças.*

*Então, as meninas seguem Gustavo, e no caminho Ana Carolinny fala para mim:*

*- Somos todas perigetes!*

*Não obtendo sucesso com Gustavo, as meninas, ainda com as camisetas dobradas, retornam para o lugar onde estou sentada e novamente dançam e cantam o “Quadrado de 8”. Observando isto, pergunto a Winnie:*

*- Aonde você viu as mulheres usando esta roupa curta e dançando esta música?*

*Ela me responde, expressando-se como se aquela pergunta fosse óbvia:*

*- Na televisão, na novela. Então dá para fazer.*

*Então, pedem que eu tire uma foto delas juntas.*

*Em seguida, esta brincadeira se desfaz*

*(Notas de campo – julho de 2014 – 14º dia).*

O evento faz emergir várias questões que aqui não serão problematizadas com a devida atenção, como a erotização infantil, que assume grande importância nas discussões sobre a infância. Busco me ater ao debate sobre como as crianças fazem uso de elementos apresentados pela televisão para justificarem suas ações.

Winnie ao responder onde viu as mulheres vestindo roupas tão curtas: “*Na televisão, na novela. Então dá para fazer*”, delega a esta mídia a responsabilidade por sua ação. A menina se ampara no que assistiu na televisão para justificar sua intencionalidade de chamar a atenção de Gustavo. A esta discussão acrescento as contribuições de Buckingham (2006, p.16-17):

Não há mais como excluir as crianças dessas mídias e das coisas que elas representam; nem como confiná-las a materiais que os adultos julguem bons para elas. A tentativa de *proteger* as crianças restringindo o acesso às mídias está destinada ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como *preparar* as crianças para lidar com essas experiências; e, ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta.

Ao concordar com as proposições do autor, considero que, ao invés de buscar proteger as crianças das mídias, os adultos precisam encontrar modos de prepará-las para lidar com elas. E para atingir tais fins, Buckingham (2006) propõe um forte reconhecimento legal dos direitos das crianças como consumidoras: direitos a informação e orientação precisas, a um tratamento justo, bem como à responsabilização pública das empresas quanto aos produtos voltados para o público infantil.

Nesta direção, reconheço as complexidades que o debate acerca das interlocuções das mídias com a infância contemporânea assume no atual contexto, visto que as crianças passam cada vez mais tempo em frente a televisão, sem contar a presença cada vez mais representativa de outras mídias, como tablets, computadores e celulares. Frente a isto, considero que as crianças do Grupo 4/5 possuem um “empoderamento” dos veículos de comunicação supracitados e fazem uso deste poder como estratégia para que seus desejos sejam atendidos no contexto da instituição de educação infantil.

Outra questão que merece destaque, ainda em relação a presença das mídias no contexto da educação infantil, especialmente no Grupo 4/5, trata-se da postura das professoras quando, durante os momentos de atividades livres, as crianças pedem para manusear ou jogar em meu celular.

*Após o término da pintura, a professora anuncia que as crianças podem brincar por toda a sala referência. Nesse momento, Gustavo se aproxima de mim e faz o seguinte pedido:*

*- Aline, posso jogar no teu celular?*

*Respondo:*

*- Será que a prof deixa?*

*Gustavo:*

*- Agora acho que sim.*

*Então, entrego o aparelho a ele, que rapidamente clica em um jogo e começa a brincar.*

*Próxima a nós, a professora observa a situação e chama todas as crianças para sentarem na roda. Gustavo não atende a esta ordem, e continua ao meu lado. Então ela se aproxima do menino e diz:*

*- Gu, agora não é hora de jogar no celular, podes fazer isso em casa. Senta lá com os amigos, por favor.*

*Gustavo olha para mim, e antes de sair diz:*

*- Não tira do jogo tá?*

*(Notas de campo – agosto de 2014 – 22º dia).*

O momento em que Gustavo se aproxima de mim é justamente aquele em que as crianças podem brincar, pegar um livro, fazer desenhos, ou seja, durante as *atividades livres*, nos *tempos das crianças* (FERREIRA, 2002). Contudo, apesar de o menino ter ido até mim na busca por uma brincadeira (jogo eletrônico), a professora rapidamente o repreendeu dizendo que aquela não era hora, que ele teria essa possibilidade em casa. Esta ação soa contraditória, visto que Gustavo não burlou nenhuma regra do Grupo 4/5 ou da instituição, não saiu da sala referência, não faltou com respeito com nenhuma criança ou adulto. O menino apenas desejou jogar em meu celular, fazer algo diferente do habitual, entendendo que este tipo de brincadeira compunha as possibilidades permitidas. Pois, parece que não.

Este evento ilustra o que Foucault (1999) entende como repressão, a qual é compreendida como expressão do poder. Para autor, o poder se configura como uma relação de força que reprime os sujeitos, seus instintos, desejos, manifestações, etc. Nessa perspectiva, a repressão atua como o principal mecanismo de ação do poder e pode ser evidenciada na relação estabelecida entre a professora e Gustavo. O menino fazia uso de seu tempo livre com aquilo que entende como brincadeira, ou seja, não estava em nenhum momento e sob nenhum prisma, infringindo qualquer regra do Grupo 4/5, contudo, foi

repreendido pela professora por fazer algo que lhe desagrade, como brincar com jogos eletrônicos.

É notável o desagrado das professoras frente ao uso das mídias eletrônicas pelas crianças, sendo os meninos e meninas do Grupo 4/5 repreendidos sempre que flagrados manuseando meu celular. Mas, apesar desta restrição, parece que elas aprovam o uso do DVD em todas as circunstâncias, mesmo que as crianças manifestem descontentamento e críticas quanto as repetições e qualidade do que lhes é oferecido cotidianamente.

Uma das minhas pretensões ao apresentar este registro visa indicar que não assumo uma posição contrária a construção de regras para organizar a vida coletiva dos sujeitos que frequentam a instituição de educação infantil. Entretanto, acuso o excesso de regulação presente no contexto investigado, que submete os interesses de todos (crianças e adultos) aos interesses de uma minoria (adultos) e, em virtude disso, institui soluções imbuídas por uma lógica adultocêntrica, a qual muitas vezes não satisfaz os interesses das crianças e também não tem um fim comum que possibilite uma melhor convivência no contexto coletivo.

## 6. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Foi o tempo que investiste em tua rosa que fez tua rosa tão importante.

**Antoine de Saint-Exupéry**

O tempo que dediquei a esta pesquisa, o qual não se limitou a inserção em campo, mas contemplou todo o processo formativo desde a participação nas disciplinas oferecidas pelo programa, aos momentos de estudos individuais, até os encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN-UFSC), foi marcado por desafios, conquistas, dúvidas e enfrentamentos. Frente a eles, entendo que, no emaranhado destes sentimentos fui gradativamente aprendendo a ser pesquisadora. Foi no movimento de interação com as crianças, numa relação quase que diária com a realidade delas, a qual foi por mim compartilhada durante o tempo em que frequentei a instituição, que me constituí como uma pesquisadora iniciante e estudiosa da infância.

Não assumi como meta realizar uma pesquisa tomando como objeto de estudo as crianças do Grupo 4/5, mas busquei apreender o entorno que constitui a infância destes sujeitos de pouca idade que aceitaram participar desta pesquisa, na intenção de analisar as relações travadas na instituição de educação infantil que frequentam e também as implicações que as regras e normas trazem para as suas vidas, buscando a opinião das crianças para atingir tal fim.

A escolha por uma instituição de educação infantil como *locus* da pesquisa não se deu de forma arbitrária, mas na certeza de que este espaço se constitui como revelador das formas regulatórias que marcam uma das principais características da Modernidade. Procuro então, nestas últimas considerações, recuperar pontos importantes e tecer articulações que ainda considero necessárias. Nesta pesquisa, que tomou como problemática a investigação das formas regulatórias inerentes ao funcionamento da unidade educativa, na busca por também evidenciar o ponto de vista das crianças, almejei analisar como as regras e normas são postas na instituição de educação infantil e de que maneira as crianças as percebem, as compreendem e operam com elas.

Entendendo o quão desiguais são as condições de vida das crianças, e a partir da compreensão de que o projeto sócio-cultural da Modernidade é hegemônico e cada vez mais regulatório (SANTOS, 2002), a presente pesquisa tomou por objetivo geral investigar os processos de regulação presentes em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis localizada na

zona urbana da cidade, e a forma pela qual as crianças inseridas nesse espaço compreendem suas normas e regras, assim como as estratégias que elas utilizam frente a essas imposições.

Para atingir tal fim, retomei pontos que julguei importantes de minha pesquisa em nível de especialização para travar um diálogo com os dados gerados no campo empírico, com vistas a tornar visível como as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância estão sendo pesquisadas, analisadas e publicadas no âmbito acadêmico e, sobretudo para fornecer subsídios para a análise das formas regulatórias presentes na educação das crianças em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Na intenção de contemplar os objetivos da pesquisa, realizei um breve estudo dos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no que tange as propostas educacionais-pedagógicas para a educação infantil. E para tratar mais especificamente sobre as formas regulatórias presentes no interior da unidade a qual a pesquisa foi realizada, as propostas educativas apresentadas no Projeto Político Pedagógico da instituição foram debatidas em articulação com os dados empíricos.

Parto do pressuposto que todo processo de pesquisa é permeado por escolhas, que guiam os passos do pesquisador. Neste meandro, optei por realizar uma investigação em contexto, lançando mão de instrumentos metodológicos provenientes da etnografia, como registros escritos, fotográficos e filmicos, por compreender que esta abordagem permite uma aproximação ao contexto investigado, aos sujeitos que o integram, bem como possibilita o pesquisador captar o entorno social e as experiências vividas pelas crianças.

A fim de travar o debate acerca das questões centrais que permeiam esta pesquisa, busquei estabelecer um diálogo entre o referencial teórico de Boaventura de Sousa Santos, Hannah Arendt, Michel Foucault, Erving Goffman e os estudos da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância. Busquei respaldo nos conceitos e abordagens de tais autores na tentativa de compreender as formas regulatórias presentes no cotidiano da instituição de educação infantil, bem como as estratégias utilizadas pelas crianças frente a elas.

Com vistas a contemplar os objetivos definidos, realizei um levantamento da produção científica em todo período de publicação de trabalhos no Grupo de Trabalho 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), Grupo de Trabalho 20 (Psicologia da Educação) da ANPEd, e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), a fim de localizar pesquisas que trazem para o debate questões referentes a moral, disciplina, assimilação de regras e normas e limites da educação das crianças no âmbito da educação infantil. Entendo que esta ação se constituiu como um esforço necessário para se compreender como os conceitos supracitados vêm sendo problematizados no âmbito das pesquisas em nível de pós-graduação no Brasil.

Este levantamento revelou que a imposição de limites à educação das crianças encontra suas raízes no sentimento de moralização, apresentado por Ariès (1981), bem como se sustenta a partir das concepções de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da moral. Deste modo, pude indicar que as regras e normas da instituição de educação infantil investigada tratam de organizar a vida coletiva de crianças e adultos que ali vivem, contudo, buscam também em sua viabilização para as práticas, instituir uma ideia de moralidade.

Reafirmo aqui que todas as organizações sociais são compostas por regras e normas que regulam a vida coletiva de seus participantes, e este conjunto de formas regulatórias está também presente nas instituições de educação infantil. Nesta direção, busquei destacar que as regras são essenciais para a convivência em sociedade, no sentido de organizar os interesses e necessidades dos sujeitos que a compõem. Contudo, o que pude apreender da realidade investigada foi que, em certas circunstâncias e eventos, há um excesso de regulação das ações e condutas das crianças, reprimindo suas manifestações, brincadeiras e interações e pouco, ou nada contribuindo para a vida comum num contexto de educação coletiva.

Deste modo, convém indicar novamente que as formas regulatórias presentes na educação das crianças no contexto institucional investigado, muitas vezes não são elaboradas com base em justificativas coerentes para estarem vigentes naquele contexto, constituindo-se como regras elaboradas sem a participação das crianças. Tratam-se então de formas regulatórias que não tomam como objeto de preocupação a organização da vida coletiva, mas almejam, sobretudo, a imposição de regras que muitas vezes não permitem a compreensão da importância da coletividade.

A partir do reconhecimento do caráter dinâmico que permeia a vida cotidiana da instituição de educação infantil, e da compreensão que as crianças não agem sempre da mesma maneira e lançando mão das mesmas estratégias, assumi que os indicativos apresentados pela pesquisa empírica não me permitiram afirmar, de maneira genérica, que as crianças aprovam ou não das regras institucionais ou os combinados do Grupo 4/5, mas que elas os apreciam em certos momentos, se assim

for conveniente e se atender suas necessidades. A mesma lógica se aplica para os adultos, onde, se uma regra lhes é conveniente, há um processo de aceitação e cobrança que as crianças a cumpram.

Os dados gerados no campo foram organizados em duas categorias principais denominadas: *Formas regulatórias da instituição de educação infantil* e *Como as crianças vivem as regras no Grupo 4/5*, a fim de analisar como as formas regulatórias perpassam as situações registradas em ambas as categorias, mas apresentam peculiaridades expressas nos eventos que a compõem. A partir das situações vivenciadas na instituição de educação infantil, tornou-se possível realizar a análise numa perspectiva mais macro, ou seja, de como a instituição está submetida a um conjunto de regulações, e uma análise micro das relações estabelecidas entre crianças e adultos que compõem o Grupo 4/5.

No que tange as análises que integram a categoria *Formas regulatórias da instituição de educação infantil* convém retomar um dos principais pontos emergentes do campo e que indica que as crianças novatas são inseridas nas regras e normas da instituição por seus pares que vivem ali há mais tempo através de relações de poder. Portanto, o conhecimento do cotidiano institucional se torna um instrumento de poder, e o processo de inserção das crianças novatas nas regras e normas da instituição depende de aspectos bastante singulares que irão mobilizar os modos pelos quais serão inseridas nesse espaço de educação coletiva.

Com base nos eventos problematizados nesta primeira categoria, compreendi que há regras elaboradas às crianças de todos os grupos da instituição de educação infantil que visam organizar o cotidiano, sobretudo em momentos de encontro no parque, no refeitório ou no espaço reservado para assistirem filmes. Entretanto, apesar desta justificativa ser coerente no sentido da importância de haver regras que organizem a vida coletiva, as crianças estão submetidas a elas de forma hierárquica, sem que haja um diálogo sobre sua necessidade.

Os eventos que integram a categoria *Formas regulatórias da instituição de educação infantil* revelaram que as relações travadas entre os adultos também são marcadas pelas formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil, pois, todos os que vivem naquele contexto exercem funções que estão articuladas, são dependentes e também subordinadas umas as outras. Nesta lógica, as merendeiras precisam preparar a alimentação das crianças em determinado tempo, pois as professoras exigem pontualidade para que em seguida as



crianças possam dormir, e assim a limpeza do refeitório inicie e se finde no prazo desejado.

Já a categoria *Como as crianças vivem as regras no Grupo 4/5* ao problematizar os combinados do cartaz, indicou que eles integram um conjunto de regras de convívio coletivo elaborados para as crianças, tratando-se essencialmente de regras morais, estabelecidas com o intuito de apresentar aos meninos e meninas do Grupo 4/5 normas da nossa sociedade. As regras que constam no cartaz dizem respeito a questões de ordem moral que buscam inferir no pensamento das crianças a necessidade da apreensão de tais regras para que elas se tornem adultos comprometidos com os princípios e valores morais da sociedade.

A observação das relações estabelecidas no contexto institucional e a aproximação ao que era proposto às crianças do Grupo 4/5 me fez compreender que há momentos específicos de sua rotina voltados a propostas onde as professoras direcionavam a atividade desde a escolha das ferramentas que as crianças utilizariam, até o que desejavam como produto final. Estas propostas foram denominadas como *atividades dirigidas*, momentos permeados por regras que não valorizam as experiências das crianças, tampouco buscam articulá-las aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Pude constatar que as *atividades dirigidas* se tratam de momentos em que as professoras inferem regras que buscam regular as produções das crianças.

Com base em minhas análises e amparada pelo referencial teórico interpretei que, na instituição de educação infantil investigada há uma hierarquia nas relações estabelecidas entre as categorias geracionais, a qual é expressa no poder do adulto e materializada sob a forma de regras institucionais e de combinados do Grupo 4/5.

Cabe também considerar que as formas regulatórias, característica essencial das sociedades modernas, marcam também a educação institucionalizada oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade. Mesmo constrangidas com as imposições de normas e regras criadas pelos sujeitos de mais idade, as crianças rompem com o poder instituído, subvertem a lógica dos adultos e anunciam seus interesses. Os meninos e meninas do Grupo 4/5 lançam mão de estratégias para ir além da racionalidade dos adultos e também imprimir sua alteridade, colocando-se como sujeitos que, apesar de viverem submetidos a formas regulatórias que demarcam seu ritmo de vida, conseguem manifestar seus interesses por meio de estratégias diversas e de formas criativas.

A convivência no contexto investigado me permitiu compreender que ao se conferir significativa legitimidade às *atividades dirigidas*, a

instituição de educação infantil acaba por assumir um formato escolarizante, que tanto é negado pelo campo das políticas públicas e da produção do conhecimento na área. Portanto, indico que a educação infantil carece de um afastamento cada vez mais evidente e explícito ao formato de educação escolar, que é materializado no contexto investigado, sobretudo nas *atividades dirigidas*. E isto implica na construção de pesquisas que busquem fortalecer a identidade da educação infantil no diálogo com as demais etapas educativas, mas reconhecendo as especificidades que a compõem.

Com base no que foi construído por esta pesquisa, entendo que se faz cada vez mais necessário realizar investigações em contexto que visem trazer à tona os indicativos das crianças sobre o que está sendo oferecido a elas na instituição de educação infantil, visto que as crianças são informantes privilegiados do contexto institucional. Destaco a importância de que, outros e mais pontos que integram o cotidiano educativo e que aqui não foram apresentados ou analisados, sejam problematizados com vistas a perceber as implicações que o excesso de regulação causa na vida das crianças pequenas.

Chamo a atenção para a urgência de pesquisas que se debrucem no estudo das propostas políticas para a educação infantil e que busquem perceber sua viabilização nas práticas pedagógicas efetivadas no contexto, visto que, esta foi uma lacuna apresentada por esta pesquisa e que, do ponto de vista acadêmico, carece de atenção.

Reconheço que investigar as formas regulatórias presentes na instituição de educação infantil foi um primeiro esforço de problematizar o que hoje Boaventura de Sousa Santos denomina como excesso de regulação presente no cenário moderno. Buscar apreender a perspectiva das crianças se trata de um primeiro passo de uma longa caminhada no sentido de buscar alternativas ao paradigma da Modernidade.

Também tomo como necessária a ampliação de pesquisas que busquem analisar o uso que as crianças fazem das mídias eletrônicas em benefício próprio, sobretudo para subverterem as regras postas para elas no contexto educativo. Reconheço este como um importante ponto que deve ser complexificado nas pesquisas em educação, e que aqui não foi trazido com a devida extensão de análises por não se tratar do objetivo desta pesquisa.

Como ponto final, considero que, realizar a investigação em contexto, utilizando instrumentos provenientes da etnografia, permitiu-me viver e experimentar as contradições presentes no contexto educativo. Com isto quero indicar que pude “sentir na pele” as contradições entre

as propostas e as vivências dos adultos e crianças que frequentam a instituição de educação infantil, na busca por apreender as formas regulatórias presentes nesse contexto e as marcas que elas imprimem nas crianças e adultos que vivem neste espaço de educação coletiva.



## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. *O espaço da creche: que lugar é esse?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

AGOSTINHO, Kátia A. *Formas de participação da criança na educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2010.

ALMEIDA, Vanessa S. de. *Educação e liberdade em Hannah Arendt*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARENDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARENHART, Deise. *Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2012.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de (org). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 119-140.

AZANHA, José M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: as rotinas na Educação Infantil*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa. *Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças*. Zeroaseis, v.10, nº18, 2008.

BRASIL, Lei dos Servidores Públicos – nº 8.112. 1990.

BEZERRA, Maurícia S. de H. *O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.  
BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância*. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. Título original: *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. 2006.

BUJES, Maria I. E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

CAMPOS, Maria M. *Educação e políticas de combate à pobreza*. 2003

CAMPOS, Roselane. *Educação infantil: políticas e identidade*. Retratos da escola – Escola de formação da confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (Esforce). – Vol. 5, n.9, Jul-Dez, 2011.

CARVALHO, Isabel C. de M; MACHADO, Frederico V. *A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação*. Práxis educativa, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.209-234, jan/jun. 2014.

CERISARA, Ana B; ROCHA, Eloísa A.C.; SILVA FILHO; João J. *Educação infantil: uma trajetória de pesquisas*. Zeroaseis, v. 9, n. 15, 2007.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOT, Jean. *O “ofício de criança”*: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. São Paulo, Caderno de pesquisa, 59 p. 32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro 2a Edição: Zahar, 1986.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas*: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

FANTIN, Mônica. *Mídia-educação*: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERNANDES, Natália. *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e participação*. Revista zeroaseis, v. 7, n. 12, Florianópolis, 2005.

FERNANDES, Natália. *Infância e direitos*: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. Tese de doutorado, Universidade do Minho, 2005.

FERREIRA, Maria M. M. “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FERREIRA, Maria M. M. “- *ela é nossa prisioneira!*” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Repositório aberto U.Porto*. P. 151-182, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-Relação com a Natureza. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26\\_12\\_2012\\_10.13.52.fbcd2fa32b7d6646f7dd7b6c9d5c9d9b.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.13.52.fbcd2fa32b7d6646f7dd7b6c9d5c9d9b.pdf). Acesso em: 02 de outubro de 2014.

FLORIANÓPOLIS. Orientações sobre o sono na educação infantil. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/16\\_02\\_2011\\_10.59.18.959fb1c8311f3151cf7d340c8bb9dd8f.PDF](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/PDF/16_02_2011_10.59.18.959fb1c8311f3151cf7d340c8bb9dd8f.PDF). Acesso em: 02 de outubro de 2014.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FRAGO, Antonio V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 59-140, 1998.

GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia*. Nuevas perspectivas. Madrid: Síntesis, 2006.



GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, p. 69-92, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO Maria C. de S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Vozes, p.79- 108. 2009.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUATARRI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução de Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Rio de Janeiro, 2008, 222p. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

LEITE, Maria Izabel F. P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural das crianças. IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação Infantil*. Cortez, p. 268-274, 2002.

LESSA, Juliana S. *O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LISPECTOR, C. *A Paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1964.

LUCKESI, Cipriano. Tendências pedagógicas na prática escolar. Seminário de tendências pedagógicas no Brasil, 2012.

MELLO, Suely A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-posições*. vol.10. n.1 (28). 16-27. 1999.

MELLO, Suely A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MINAYO, Maria C. de S. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Vozes, 2009.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PROUT, Alan. *Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, set./dez. 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Grupo de Trabalho 14 – Sociologia da Educação.

ROCHA, Eloisa A. C. *Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil*. Documento elaborado para a Secretaria Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. 2008a. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_05\\_2010\\_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf). 2012. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Eloísa A.C. 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, Gizele de (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. P. 157-170.

ROCHA, Eloísa A.C. Crianças e educação: caminhos da pesquisa. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*. Portugal: ASA, 2002.

ROCHA, Eloísa A.C. *Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação*. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul.dez. 1997

ROCHA, Eloísa A.C. *A função social das instituições de educação infantil*. Revista zeroaseis, v. 5, n. 7, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

SANTOS, Boaventura de S. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Outubro de 2002. P. 237- 280.

SARMENTO, Manuel J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

SARMENTO, Manuel J. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p.137-179, 2003.

SARMENTO, Manuel J; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. *Políticas públicas e participação infantil*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2009, 183 – 206.

SARMENTO, Manuel J. *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Agencia Autorska- Warszawa. Tradução de: Dr<sup>a</sup>. Liliana Rombert Soeiro, 1978.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.